Историческая Комиссія Учебнаго Отдѣла О. Р. Т. З.

254

ВОПРОСЫ
ПРЕПОДАВАНІЯ ИСТОРІИ
ВЪ СРЕДНЕЙ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛѢ.

Сборникъ 1.

Подъ редакціей **И. М. Катаева,**

при ближайшемъ участіи ***В. Н. Бочкарева, Г. К. Вебера, Б. Н. Жаворонкова и В. Я. Уланова.***

КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО
„НАУКА".
МОСКВА — 1916.

БИБЛИОТЕКА
Государ. Историч. Музея
№ 5553
„17" VII 1935 г.

Типо-литографія Т-ва И. Н. КУШНЕРЕВЪ и К°. Пименовская ул., соб. д.
МОСКВА—1916.

О задачахъ сборниковъ „Вопросы преподаванія исторіи“.

Своеобразный и значительный моментъ переживаетъ въ настоящее время русская школа. Моментъ этотъ можно бы опредѣлить словомъ—«на поворотѣ», на перепутьи отъ стараго къ новому. Сдвигъ уже сдѣланъ, намѣчаются новые пути, хотя они еще слабо проторены.

Внутренняя, качественная эволюція школы, вообще говоря, отстаетъ отъ ея быстраго количественнаго роста. Но за послѣдніе годы мы не можемъ не отмѣтить здѣсь важныхъ симптомовъ. Возьмемъ преподаваніе интересующаго насъ предмета—исторіи.

Въ начальной школѣ при трехгодичномъ курсѣ обученія исторія не занимала положенія самостоятельнаго предмета и представляла нѣчто жалкое по качеству тѣхъ свѣдѣній, которыя сообщались на урокахъ объяснительнаго чтенія русскаго языка. Но любопытно то обстоятельство, которое отмѣчаетъ г. Звягинцевъ въ статьѣ о преподаваніи исторіи въ начальной школѣ [1]), что не только среди лучшихъ представителей учительскаго персонала, но и среди правительственныхъ агентовъ—инспекціи начальныхъ училищъ проявляется желаніе повысить качество сообщаемыхъ по исторіи свѣдѣній, не ограничиваясь отрывочными фактами и хронологическими датами, и дать извѣстное представленіе объ исторической эволюціи. Не мало времени пройдетъ, и

[1]) „Народн. жизнь и школа“, вып. I, 4—5 стр. М. 1912 г.

не мало препятствій нужно преодолѣть, чтобы этотъ взглядъ претворился въ дѣйствительность и вошелъ въ школьный обиходъ. Но вопросъ о новыхъ задачахъ и постановкѣ преподаванія исторіи въ начальной школѣ поднятъ въ рядѣ журнальныхъ статей и отдѣльныхъ книгъ методическаго характера. Въ народившейся четырехгодичной школѣ исторія официально не заняла еще мѣста самостоятельнаго предмета, но все же особыя программы историческаго курса для обновленной начальной школы уже существуютъ, и роль ея не ограничивается служебной цѣлью на урокахъ русскаго языка. Составлены программы и для высшей начальной школы, которая уже кой-гдѣ функціонируетъ.

Вопросъ о реформѣ средней школы поставленъ на очередь и частью уже осуществляется на нашихъ глазахъ. Есть основанія думать, что это дѣло теперь не сведется къ безрезультатному топтанью на мѣстѣ или къ подтягиванію по части школьнаго и внѣшкольнаго надзора, какъ это было много разъ, когда въ оффиціальныхъ сферахъ ставился на очередь вопросъ о преобразованіи средней школы. Въ 1913 г. опубликованы Министерствомъ Нар. Пр. новыя программы по исторіи для гимназій, а въ 1914 г. изданы подобныя же программы для реальныхъ училищъ. Возможно, что эти программы, прежде чѣмъ онѣ успѣютъ полностью войти въ жизнь школы, въ ближайшемъ будущемъ снова подвергнутся нѣкоторымъ видоизмѣненіямъ, въ связи съ общей реформой средней школы, намѣчающейся въ педагогическихъ комиссіяхъ, созванныхъ въ маѣ 1915 г. при Министерствѣ Нар. Пр. Но уже самое опубликованіе программъ 1913—1914 гг. въ процессѣ эволюціи историческаго школьнаго образованія представляется фактомъ знаменательнымъ, такъ какъ оно сдвинуло, наконецъ, дѣло преподаванія исторіи съ мертвой точки, пробило крупную брешь въ старыхъ оффиціальныхъ программахъ, всѣмъ извѣстныхъ своими архаизмами. А педагоги-практики хорошо знаютъ какое громадное значеніе имѣетъ обязательная казенная программа, налагающая тяжелую руку на всю постановку школьнаго историческаго курса. Важность и симптоматичность новыхъ программъ за-

ключается въ томъ, что онѣ до извѣстной степени отразили въ себѣ новыя вѣянія, восприняли и даже положили въ основу нѣкоторыхъ отдѣловъ и курсовъ тѣ данныя, которыя представляются результатомъ работы коллективной научно-педагогической мысли, направленной на изслѣдованіе вопроса о новыхъ задачахъ и новыхъ методахъ преподаванія исторіи. Здѣсь провозглашены извѣстные лозунги, которые въ настоящее время уже мало кѣмъ оспариваются, но до полнаго ихъ практическаго осуществленія еще очень далеко. Впереди—обширное поле дѣятельности для теоретиковъ-методистовъ и педагоговъ-практиковъ. Первые всю силу своего вниманія должны обратить на детальную разработку вопроса о способахъ примѣненія новыхъ принциповъ къ практикѣ преподаванія, заняться обсужденіемъ новыхъ программъ, указаніемъ, провѣркой и составленіемъ необходимыхъ для того учебныхъ и наглядныхъ пособій, вторые—поработать надъ примѣненіемъ ихъ на практикѣ, надъ устраненіемъ тѣхъ внѣшнихъ препятствій, которыя до сихъ поръ тормозили дѣло обновленія школьнаго преподаванія. Наилучшимъ средствомъ объединенія тѣхъ и другихъ, несомнѣнно, могли бы быть съѣзды педагоговъ-историковъ, на которыхъ во всей широтѣ могутъ быть поставлены и обсуждены назрѣвшіе вопросы, а коллективное ихъ рѣшеніе пріобрѣтало бы необходимый вѣсъ и моральное значеніе.

Но научные и педагогическіе съѣзды по справедливости считаются праздниками интеллигентнаго труда. Текущая теоретическая работа осуществляется въ дѣятельности отдѣльныхъ научно-педагогическихъ организацій и въ печати. Странное положеніе занимаетъ тутъ преподаваніе исторіи. Тогда какъ другіе предметы школьнаго курса, какъ, наприм., русскій языкъ, географія, естествовѣдѣніе, даже математика, имѣютъ спеціальныя періодическія и непередіоческія изданія, исторія не имѣетъ ничего, кромѣ случайно и отдѣльно появляющихся въ разныхъ журналахъ статей и единичныхъ изданій—трудовъ отдѣльныхъ авторовъ. Исторія, несмотря на почтенное прошлое нашей начальной и средней школы, не имѣетъ *ни одного органа*, который былъ бы сре-

доточіемъ спеціально историко-педагогической мысли, мѣстомъ, гдѣ могла бы найти выходъ работа педагога-историка, пожелавшаго поставить на обсужденіе своихъ собратій волнующій и занимающій его вопросъ, реализовать, довести до общаго свѣдѣнія данныя своего опыта и знанія; мы знаемъ, какое богатство силъ и потенціальной энергіи таитъ въ себѣ русская жизнь въ разныхъ ея сферахъ; думаемъ, что преподаваніе исторіи не составляетъ здѣсь исключенія, хотя, само собой разумѣется, что отсутствіе спеціальнаго органа составляетъ только одно изъ многихъ проявленій медленнаго поступательнаго движенія въ дѣлѣ преподаванія исторіи.

Въ связи съ указанной потребностью при Исторической Комиссіи Учебн. Отд. Московскаго Общ. распр. техн. зн. зародилась мысль сдѣлать первый опытъ въ данномъ направленіи. Впрочемъ, на пути своей реализаціи, она прошла не одну стадію развитія. Сначала задача была поставлена гораздо уже. Въ теченіе довольно большого количества лѣтъ однимъ изъ предметовъ занятій Исторической Комиссіи было чтеніе и обсужденіе докладовъ о вновь выходящихъ учебникахъ, учебныхъ пособіяхъ и методическихъ руководствахъ по исторіи. Въ послѣднее десятилѣтіе замѣчается большое оживленіе въ дѣлѣ развитія учебной и педагогической литературы по исторіи, какъ по курсу начальной, такъ и средней школы. Книжный рынокъ предупредительно спѣшитъ удовлетворить нарождающуюся потребность; выбрасывается значительное количество новыхъ учебныхъ книгъ, имѣющихъ назначеніе обслуживать интересы начальной и средней школы. Вмѣстѣ со старыми, это составитъ довольно значительный запасъ учебной литературы. Какъ всякое новое дѣло, попытки составленія новыхъ учебныхъ пособій сопровождаются подчасъ крупными ошибками и увлеченіемъ, легко допустимыми въ случаяхъ радикальнаго новаторства въ построеніи курса и подборѣ матеріала. Но среди нихъ есть книги, преслѣдующіе серьезные интересы, но есть и такія, которыя могутъ быть отнесены къ произведеніямъ книжной макулатуры или къ трафаретному пережевыванію стараго матеріала. Много путаницы въ дѣло

вноситъ и то, что на практикѣ нельзя не считаться съ казенными программами, съ которыми приходится такъ или иначе комбинировать содержаніе курса и учебника. Оцѣнка при такихъ условіяхъ произведеній учебной и педагогической литературы, которую долженъ продѣлать всякій добросовѣстный педагогъ, представляется дѣломъ далеко не легкимъ. Въ этомъ убѣждаетъ насъ, наприм., недавняя попытка одного изъ педагоговъ-методистовъ, оказавшаяся не вполнѣ удачной; здѣсь мало установить основные принципы; нужно ихъ выдержать и послѣдовательно провести при разборѣ и оцѣнкѣ учебниковъ и учебныхъ пособій. Нѣкоторой гарантіей болѣе правильнаго рѣшенія дѣла здѣсь могла бы быть опять коллективная работа спеціалистовъ.

Въ виду этого Исторической Комиссіей въ Москвѣ предположено было издать книгу, посвященную обзору учебной и педагогической литературы по исторіи. Задача этого предполагавшагося сборника должна была заключаться въ томъ, чтобы дать точную справку обо всемъ, что у насъ есть въ области учебной и педагогической литературы на книжномъ рынкѣ, установить научныя и педагогическія требованія для оцѣнки учебниковъ, учебныхъ и наглядныхъ пособій и, наконецъ, подвергнуть ихъ разбору и оцѣнкѣ съ точки зрѣнія этихъ требованій. Книга предназначалась въ качествѣ пособія для преподавателей средней и начальной школы, съ цѣлью облегчить имъ возможность оріентироваться и быть освѣдомленнымъ относительно состоянія учебной и педагогической литературы по исторіи.

Но прежде чѣмъ это начинаніе облеклось въ конкретныя формы, для сотрудниковъ изданія выяснились два обстоятельства. Во-первыхъ, то, что въ одномъ сборникѣ нельзя дать исчерпывающаго обзора учебныхъ книгъ, такъ какъ это живое дѣло постоянно находится въ состояніи развитія, при чемъ даже въ періодъ составленія и печатанія книги появляются новыя учебныя изданія, представляющія новый интересъ. Во-вторыхъ, при установленіи критеріевъ для оцѣнки учебниковъ, учебныхъ пособій и методическихъ руководствъ приходится сталкиваться со множествомъ важ-

ныхъ и крупныхъ педагогическихъ вопросовъ, имѣющихъ отношеніе къ содержанію, объему и распредѣленію учебно-историческихъ курсовъ, т.-е., иначе говоря, къ обсужденію программъ разныхъ классовъ и разныхъ типовъ учебныхъ заведеній; при обсужденіи послѣднихъ попутно возникаютъ вопросы о значеніи политическаго и соціально-экономическаго элементовъ въ школьномъ историческомъ курсѣ, о степени допустимости того и другого, вопросъ о біографіи въ школьномъ курсѣ, о систематизаціи учебнаго матеріала и пр. и пр. При обсужденіи вопроса о роли и типѣ учебника никакъ не обойдешь вопросовъ о методахъ преподаванія на разныхъ ступеняхъ школьнаго курса, о возможности и степени пользованія историческими источниками, о значеніи экскурсій и т. д... И нѣтъ возможности въ серьезной работѣ просто отмахнуться отъ этихъ назойливыхъ вопросовъ, рѣшить ихъ на ходу, между прочимъ. Выходитъ, что нужно писать цѣлую методику исторіи. Но послѣдняго рода работа, отличающаяся обыкновенно извѣстнымъ догматизмомъ и законченностью, должна быть индивидуальной работой, трудомъ отдѣльнаго лица. Такіе труды у насъ имѣются въ настоящее время. И не въ нихъ чувствуется настоятельная потребность, а въ такого вида работѣ, которая представляла бы отзвукъ на всѣ новѣйшія теченія въ преподаваніи исторіи, давала бы возможность постановки новыхъ вопросовъ и ихъ обсужденія, не отказываясь отъ пересмотра и старыхъ, но не потерявшихъ своего значенія въ жизни школы вопросовъ, а также—составленія обзоровъ учебной и педагогической литературы. Навстрѣчу такой потребности и идетъ нарождающееся предпріятіе въ видѣ сборниковъ статей подъ названіемъ «Вопросы преподаванія исторіи въ средней и начальной школѣ». Предполагается, что сборники будутъ выходить 2—3 раза въ годъ книжками въ размѣрѣ 12—13 печатныхъ листовъ.

Такимъ образомъ, общій характеръ каждой книжки «Сборниковъ» намѣчается въ слѣдующемъ видѣ. Сюда войдутъ: во-1), какъ обзоры статей и книгъ по методикѣ исторіи, такъ и оригинальныя статьи, относящіяся къ вопросамъ

изъ области теоріи и практики преподаванія исторіи любого изъ типовъ средней и начальной школы; во-2), обзоры учебниковъ, учебныхъ и наглядныхъ пособій; въ-3), обзоры популярной исторической литературы для внѣшкольнаго чтенія учащихся и въ-4), протоколы Исторической Коммиссіи—тѣхъ ея собраній, которыя посвящены обсужденію докладовъ, относящихся къ вопросамъ преподаванія исторіи.

Редакція «Сборниковъ» позволяетъ себѣ выразить увѣренность, что настоящее начинаніе вызоветъ живой и сочувственный откликъ со стороны дѣятелей средней и начальной школы по преподаванію исторіи. Этотъ откликъ могъ бы наглядно выразиться въ непосредственномъ участіи въ «Сборникахъ», въ видѣ присылки для напечатанія статей, желательныхъ въ особенности по 1-му пункту намѣченной программы.

Въ заключеніе нельзя не отмѣтить, что первая книжка «Вопросовъ преподаванія исторіи» создается при чрезвычайно тяжелыхъ обстоятельствахъ напряженной безпримѣрной борьбы, развернувшейся теперь на поляхъ Галиціи и Польши. Милліоны нашихъ братьевъ, жертвуя жизнью, сражаются за честь и достоинство Россіи, за свободу ея самоопредѣленія—залогъ будущаго ея свободнаго культурнаго развитія. Трудно работать въ такой моментъ. И если сотрудники изданія не бросили пера, то только въ силу того убѣжденія, что въ странѣ, въ тылу нашей арміи, не должна прекращаться культурная работа. Прекращеніе ея было бы равносильно отчаянію. Мы же хотимъ жить надеждой на лучшее будущее Россіи.

Май—іюнь 1915 г. Москва.

Проблема подготовки учителя исторіи для средней школы въ Россіи въ прошломъ и настоящемъ.

Вопросъ о подготовкѣ учителя исторіи для средней школы въ Россіи не былъ еще предметомъ спеціальнаго изслѣдованія. Между тѣмъ этотъ вопросъ, несомнѣнно, нуждается въ историческомъ освѣщеніи и обоснованіи. Признавая важность изученія этого вопроса, какъ одного изъ существенныхъ элементовъ самосознанія русскаго учителя исторіи, и идя навстрѣчу желанію обратившейся ко мнѣ уважаемой редакціи сборника, я рѣшаюсь подѣлиться накопившимся у меня матеріаломъ съ собратьями по спеціальности. При этомъ долженъ оговориться, что я, конечно, не могу дать сейчасъ исчерпывающаго изслѣдованія съ одной стороны потому, что матеріалъ для этого еще далеко не собранъ, не приведенъ въ порядокъ и очень многое таится въ архивахъ, а съ другой стороны потому, что я не располагаю для этого достаточнымъ временемъ. Я имѣю въ виду только намѣтить главные этапы въ эволюціи этого вопроса съ XVIII вѣка до послѣдней стадіи его въ XX столѣтіи.

За исходный пунктъ я беру XVIII вѣкъ потому, что въ этомъ столѣтіи впервые появилось сознаніе цѣнности исторіи; исторія, какъ предметъ преподаванія, впервые получила доступъ въ среднюю школу, и въ связи съ этимъ долженъ былъ явиться вопросъ о подготовкѣ преподавателя.

Дѣятели первой половинѣ XVIII вѣка цѣнили исторію,

какъ весьма полезное знаніе. В. Н. Татищевъ въ «Разговорѣ о пользѣ наукъ и училищъ», распредѣляя науки на 1) нужныя, 2) полезныя, 3) щегольскія или увеселительныя, 4) любопытныя или тщетныя и 5) вредительныя, помѣщаетъ исторію въ разрядъ наукъ полезныхъ. Пользу исторіи эта эпоха понимала въ богатствѣ опыта и мудрости для дѣлъ правленія. «Весьма полезно,—говоритъ В. Н. Татищевъ,—въ знатныхъ услугахъ быть чающему учить не токмо отечества своего, но и другихъ государствъ дѣянія и лѣтописи или исторіи и хронографія, генеалогія или родословіе владѣтелей, въ которыхъ находятся случаи счастья и несчастья съ причинами, еже намъ къ наставленію и предосторожности въ нашихъ предпріятіяхъ и поступкахъ пользуютъ» [1]). Татищевъ признаетъ исторію полезною для будущихъ практическихъ государственныхъ дѣятелей. Къ такой дѣятельности должны подготовляться молодые люди изъ шляхетства. Поэтому въ «Духовной», очерчивая кругъ образованія, нужнаго для шляхетской молодежи, онъ помѣщаетъ въ числѣ предметовъ, изучаемыхъ ею, и исторію.

Сообразно съ этимъ взглядомъ, исторія прежде всего появляется въ учебныхъ заведеніяхъ, предназначаемыхъ для воспитанія и образованія дворянскихъ дѣтей. Первые признаки присутствія исторіи мы встрѣчаемъ въ первой русской гимназіи—въ школѣ, которая «учинена была въ 1705 году по Великаго Государя указу въ Москвѣ на дворѣ боярина В. Ѳ. Нарышкина на Покровкѣ». При самомъ основаніи Сухопутнаго шляхетскаго кадетскаго корпуса въ 1731 г. исторія съ генеалогіей была внесена въ число преподаваемыхъ предметовъ. Въ 1745 г. въ Пажескомъ корпусѣ было указано обучать «исторіи и геральдикѣ (ваппенкунсту)—наукѣ нужной для изученія новой исторіи, такъ какъ она показываетъ преимущества и титулы знатнѣйшихъ дворовъ въ исторіи» [2]). Съ 1752 г. исторія была введена въ Морскомъ

---

[1]) Татищевъ, В. Н., Разговоръ о пользѣ наукъ и училищъ. Съ предисловіемъ и указателемъ Нила Попова. М., 1887 г., 81.

[2]) Милорадовичъ, графъ. Матеріалы для исторіи Пажескаго корпуса, 1876 г., 23—25.

Библиотека

шляхетскомъ корпусѣ [3]). Была исторія въ Академической гимназіи [4]) и Харьковскомъ коллегіумѣ [5]). Исторію съ геральдикой вводилъ «Уставъ воспитанія [6]) 1764 г.» и для благородныхъ дѣвицъ. Наоборотъ, только терпѣлъ исторію, отводя ей очень немного мѣста, Духовный Регламентъ въ духовныхъ школахъ, и совсѣмъ ее исключали изъ женскаго училища, воспитывающаго мѣщанскихъ дочерей [7]).

Исторія, вошедшая въ среднюю школу, была новымъ предметомъ. У нея не было традиціи. Въ старѣйшей даже Спасской школѣ она не имѣла корней. В. Н. Татищевъ въ «Разговорѣ о пользѣ наукъ и училищъ» свидѣтельствуетъ, что въ Спасской школѣ латынь и философія слабо поставлены, а «о исторіи же съ хронологіей и географіей, врачевствомъ и прочимъ, что къ философіи принадлежитъ, про то и не слыхивали» [8]).

Исторія была внесена или прямо съ Запада выписанными учителями, какъ это было въ Московской гимназіи, гимназіи при академіи и корпусахъ, или черезъ Кіевъ, какъ это было въ Харьковскомъ коллегіумѣ.

Положеніе этого привнесеннаго предмета было шатко и неопредѣленно. Даже въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ исторія существовала, какъ, напр., въ Кіевской академіи, она не была самостоятельнымъ предметомъ. Она служила для цѣлей богословія. Свѣдѣнія изъ исторіи, нужныя для иллюстрацій или риторическихъ украшеній, пріобрѣтались обыкновенно путемъ чтенія и въ видѣ исключенія излагались преподавателями. Въ пропозиціи Ѳ. Салтыкова, гдѣ

---

[3]) Рождественскій, С. В. Очерки по исторіи системъ народнаго просвѣщенія въ Россіи XVIII и XIX в. Т. I. Записки Историко-филологическаго факультета С.-Петербургскаго Университета, часть CIV, 34.

[4]) Матеріалы для исторіи Академіи Наукъ, т. III, 283, 284, т. V, 254.

[5]) Лебедевъ, А. Харьковскій коллегіумъ, какъ просвѣтительный центръ Слободской Украины. Чтенія Московскаго Общества Исторіи и древностей, 1885.

[6]) Учрежденія и Уставы. Т. II, 1774 г., 42.

[7]) Уставъ особливаго училища при Воскресенскомъ Новодѣвичьемъ монастырѣ для воспитанія малолѣтнихъ дѣвушекъ 31 января 1765 г.

[8]) Татищевъ, В. Н. Разговоръ о пользѣ наукъ и училищъ, 117.

онъ, сочиняя «образъ всенароднаго обученія», вводитъ въ Академію исторію «универсальную и партикулярную для всякихъ образовъ правленія и извѣстія о всѣхъ государствахъ», проектируется использовать преподаваніе исторіи «для словеснаго», для чтенія. Салтыковъ предлагаетъ «сдѣлать исторію россійскаго государства и о всѣхъ заключающихся въ немъ градахъ» и перевести исторіи универсальныя и партикулярныя порусски и приказать, чтобы всѣ учились словесному» по нимъ, вмѣсто часовниковъ и псалтирей, «сіе будетъ вспоможеніе на извѣстіе о всѣхъ государствахъ и о ихъ правленіи» [9]). Также лишена была самостоятельности исторія въ Академической гимназіи. Центръ тяжести программы лежалъ тамъ въ латинскомъ языкѣ, необходимомъ для тогдашней науки. При преподаваніи древней исторіи, которой отводили два часа въ недѣлю, предписывалось «тщательно послѣдовать Непоту и его фразесы употреблять». Еще выпуклѣе выступаетъ та же мысль въ Духовномъ Регламентѣ. Отводя исторіи полгода, онъ предлагаетъ изучать ее совмѣстно съ латинскою грамматикою и языкомъ. Исторія должна давать матеріалъ для «экзерцицій» въ переводѣ. Для этого можетъ служить «Юстинъ историкъ», «авторъ чистаго языка». «И се вельми полезно, ибо ученицы великое ко ученію возымѣютъ доброхотство, когда невеселое языка ученіе толь веселымъ міра и мимошедшихъ въ мірѣ дѣлъ познаніемъ растворено имъ будетъ, и еще при брегѣ училищномъ не мало драгихъ товаровъ обрящутъ».

Но столь неопредѣленно поставленное изученіе исторіи не было обязательнымъ, такъ какъ это былъ предметъ факультативный. Процентъ избиравшихъ его былъ не великъ. Изъ 245 кадетовъ сухопутнаго корпуса исторію изучали 28, въ Харьковскомъ коллегіумѣ изъ 357 учащихся занимались исторіей 77.

Такое положеніе предмета опредѣляло и положеніе учителя, его преподающаго. Для обученія исторіи не было от-

---

[9]) Пропозиція Ѳ. Салтыкова съ предисловіемъ М. Н. Тихонова. Изданіе Общества любителей древней письменности. Глава VII, 20—26.

дѣльнаго учителя. Преподаваніе исторіи обычно соединялось съ другими тремя-четырьмя предметами. Учителя были, напр., въ Академической гимназіи, не предметными, а классными. Каждому классу давался учитель и къ нему помощникъ. Какъ въ средней, такъ и въ высшей школѣ въ XVIII в. преподаватели были энциклопедистами. Слѣдовательно вопросъ о подготовкѣ преподавателя исторіи приходится рѣшать, опредѣляя, какова была вообще подготовка учителя, и въ частности, что онъ могъ получить для преподаванія исторіи.

Мысль о подготовкѣ учителя стала на очередь одновременно съ появленіемъ средней школы.

Посошковъ и Абрамовъ думали получить учителей изъ духовныхъ школъ. Лейбницъ подготовку учителей возлагалъ на университеты, а до созданія послѣднихъ полагалъ необходимымъ привлечь въ Россію ученыхъ иностранцевъ. Того же мнѣнія держится и баронъ Нирод, предлагавшій выписать учителей, «которые потребуются, аще Царское Величество дѣйство сіе заблагопріемлетъ». Татищевъ, соглашаясь на временное полученіе учителей иностранцевъ, настаивалъ, чтобы «оныхъ, хотя половина была русскихъ, такихъ, которые хотя склонность къ наукамъ имѣютъ, и къ тому могутъ изъ первыхъ обученныхъ и нѣсколько въ арміи служившихъ употребиться». Затѣмъ онъ разсчитывалъ, что «можно изъ гимназій подлыхъ, взявъ въ каждую науку человѣка по два, въ помощь иностранцамъ опредѣлить и такочаятельно своихъ учителей со временемъ довольно способныхъ получить». Наконецъ Татищевъ, предлагалъ «содержать при шляхетскомъ училищѣ по нѣсколько учениковъ изъ убожества, которые бы болѣе къ наукамъ прилежали, учителямъ помогали и сами впредь могли бы сдѣлаться совершенными учителями».

Почти всѣ эти способы практика и примѣняла въ первой половинѣ XVIII вѣка. Учителей брали изъ духовныхъ, прошедшихъ Спасскую школу, изъ среднихъ школъ, выписывали изъ-за границы. Были единичные случаи посылки для приготовленія къ учительской должности за границу: это сдѣлалъ Харьковскій коллегіумъ въ 1726 году.

Но нельзя сказать, чтобы подготовка преподавателей была организована, поставлена правильно и давала бы хорошіе результаты.

Академія Наукъ предназначена была служить разсадникомъ образованія въ Россіи. На академиковъ, кромѣ ученой работы, была возложена обязанность читать лекціи и имѣть каждому по два, «которые изъ славянскаго народа, дабы могли удобнѣе русскихъ учить».

Президентъ академіи Блументростъ въ 1724 году представилъ Сенату даже планъ преподаванія студентамъ, готовящимся къ учительскимъ должностямъ, содержащій три спеціальности, въ которыхъ «смотря по натуральному наклоненію подлежащіе студенты будутъ имѣть обученіе отъ учителей». Эти спеціальности—математическая, естественно-историческая и филологическая. Въ составъ курса послѣдней спеціальности входили языки латинскій, греческій, французскій, нѣмецкій, «реторика и ораторіи, исторія древняя и нынѣшняя, логика, метафизика, этика, политика и юсъ публикъ и юсъ натуръ и народовъ» [10]).

Это была первая программа курса для подготовки преподавателя словесныхъ наукъ и исторіи. Если бы она была осуществлена, несомнѣнно, дѣло научнаго образованія учителя было бы сильно двинуто впередъ. Но отъ этой программы дѣйствительность отошла очень далеко.

Дѣло обученія въ Академической гимназіи и университетѣ было поставлено очень плохо. Академики мало были склонны «свободныя отъ приватныхъ собраній дни употреблять для тѣхъ учениковъ, которые въ гимназіи къ наукамъ опредѣляются или производятся изъ гимназіи въ академію». Иностранцы профессора мало приносили пользы, ибо не знали языка «такъ называемой Россійской націи», какъ выразился одинъ изъ нихъ. Съ 1725 года по 1732 годъ студентовъ русскихъ совсѣмъ не было, и лекцій не читалось. Въ 1732, 1736 и 1748 годахъ набранные изъ Спасской, Новгородской и Александро-Невской семинаріи студенты

---

[10]) Матеріалы для исторіи Академіи Наукъ, т. I, № 102, 362.

находились безъ всякаго учителя. Заключеніе о состояніи учебнаго дѣла, которое сдѣлано перомъ Ломоносова въ докладѣ П. И. Шувалова въ 1758 году о необходимости учрежденія кадетскихъ корпусовъ для спеціальнаго оружія, объясняетъ причины этого. «Хотя школы и есть, токмо онѣ отъ неимѣнія знающихъ учителей и отъ своего учрежденія такъ недостаточны, что, чисто сказать можно, надежда не есть желанія достигнуть, слѣдственно, на ономъ основаніи людей просвѣщенныхъ науками и искусствами въ ремеслахъ получить нельзя» [11]). Поэтому, когда въ 1743 году въ академической гимназіи «для лучшаго понятія россійскому народу въ нѣмецкомъ и латинскомъ языкѣ» должность учителей замѣнили русскими переводчиками студентами, то и это мало помогло. По отзыву Ломоносова, «въ верхнихъ классахъ учителей много не было, а когда они были, то почти недостойные, въ нижнихъ классахъ—всѣ негодные». Такъ какъ преподаваніе языковъ соединялось съ исторіей, то эта аттестація относится и къ учителямъ исторіи. Ломоносовъ даетъ указанія и на то, какъ велось дѣло преподаванія исторіи такими учителями: «твердили наизусть годы, имена, достопамятныя приключенія, напр., сколько отъ сотворенія до потопа лѣтъ, въ которой олимпіадѣ родился Александръ Великій, много ли было въ первый вѣкъ цесарей и какъ ихъ звали, много ль отъ начала Рима было консулей и диктаторовъ и тому подобное»... «Отъ такого порядка ученіемъ исторіи,—заключаетъ Ломоносовъ,—пользы ждать не можно».

Средина XVIII вѣка была временемъ, когда съ узкой старой практической традиціей вступило въ борьбу новое болѣе широкое и глубокое пониманіе педагогическихъ задачъ и сущности образованія. Старые взгляды нашли выраженіе въ мнѣніяхъ петроградскихъ академиковъ; поборниками новыхъ воззрѣній выступилъ Ломоносовъ и профессора Московскаго университета.

---

[11]) Историческій очеркъ 2-го кадетскаго корпуса. С.-Петербургъ, 1912 г., 29—30, 33.

Твердо держась принципа утилитарности, академики расцѣнивали исторію съ точки зрѣнія практической полезности для службы, считая ее «особливо нужной для тѣхъ, которые впредь при званіяхъ своихъ оную съ пользою употреблять намѣрены». Особенно она важна для дворянъ, готовящихся къ государственной службѣ. Академикъ Фишеръ полагалъ, что придворному человѣку пристойно знать географію и исторію народовъ, войны, политику, экспериментальную физику и изъ нравоучительной философіи ту часть, которая разсуждаетъ о человѣческомъ разумѣ и правахъ, кромѣ того упражняться ему должно въ фехтованіи, «что нынѣ за главное дѣло и благородному и изрядно воспитанному человѣку за приличное почитается». Исторія нужна и тѣмъ гражданамъ, «которые со временемъ получатъ высочайшее достоинство и управлять имѣютъ государствомъ». Академикъ Протасовъ предлагалъ для дворянъ расширенный курсъ исторіи [12]).

Иначе смотрѣлъ на исторію Ломоносовъ. Онъ не считалъ уже ея исключительною принадлежностью дворянскаго образованія. «Исторія нужна для всѣхъ»—было его тезисомъ. «Она даетъ государямъ примѣры правленія, подданнымъ—повиновенія, воинамъ—мужества, судьямъ—правосудія, младымъ—старыхъ разумъ, престарѣлымъ—сугубую твердость въ совѣтахъ»... «Когда вымышленныя (поэтическія) повѣствованія производятъ движенія въ сердцахъ человѣческихъ, то правдивая-ли исторія побуждать къ похвальнымъ дѣламъ не имѣетъ силы, особливо жъ та, которая изображаетъ дѣла праотцевъ».

Московскіе профессора переносили вопросъ на другую почву: они выдвигали цѣнность просвѣщающаго разумъ ученія, они придавали большое значеніе принципіальнымъ вопросамъ образованія и воспитанія, при чемъ особенно выдвигали высшія этическія задачи и средства просвѣщенія. Профессоръ Шаденъ, первый ректоръ и устроитель Университетской гимназіи выражалъ убѣжденіе, что училища,

---

[12]) Сухомлиновъ. Исторія Россійской Академіи. в. III, 1876, 332—335 г..

именуемыя университетами и гимназіями, должны быть свѣтилами государству, учащіе и учащіеся въ нихъ должны удовлетворять высокимъ нравственнымъ требованіямъ. Необходимо учредить центральную воспитательную академію, которая была бы душою всѣхъ университетовъ и хранительницей нравственнаго въ нихъ свѣта [13]). Этотъ возвышенный идеалъ морализирующаго образованія раздѣляетъ и профессоръ Дильтей. Въ проэктѣ о .преобразованіи школъ, написанномъ въ 1764 г., Дильтей ясно выражаетъ свою основную точку зрѣнія въ самомъ заглавіи: «Планъ объ учрежденіи разныхъ училищъ для распространенія наукъ и исправленія нравовъ». Ставя новыя задачи образованію и воспитанію, Дильтей сообразно съ этимъ измѣняетъ и назначеніе исторіи. Въ Раздѣленіи I, § 5, Дильтей въ первый годъ вводитъ обученіе первымъ началамъ исторіи и географіи. Цѣль—«чтобы нравы учащихся самымъ дѣломъ надсматриваемы и исправляемы были». Еще яснѣе онъ формулируетъ свою точку зрѣнія на задачу преподаванія исторіи въ Раздѣленіи III, § 5, А: онъ рекомендуетъ «имѣть дважды исторію ... люю... между толкованіями оной надлежитъ всегда наблюденія нравоучительныя ученикамъ предлагать, которымъ преимущество добродѣтелей и скверность пороковъ живыми примѣрами изъяснять должно, дабы ученики заблаговременно почувствовали любовь къ добродѣтели и пороковъ страхъ, откуда бъ полезные обществу члены произошли». Эти идеи дѣлаются общимъ достояніемъ въ «Способѣ ученія» 1771 г., гдѣ излагаются основы образованія и воспитанія для университетской гимназіи. Преподавателю исторіи предписывается «Способомъ ученія» придать «нравоучительный характеръ обученію». Вступая въ борьбу съ старымъ механическимъ заучиваніемъ, «Способъ ученія» требуетъ: «не вытверживать, но все своими словами пересказывать» [14]).

---

[13]) Біографическій словарь профессоровъ Московскаго Университета, часть II, 558—574.

[14]) Рождественскій, С. В. Матеріалы для исторіи учебныхъ реформъ въ Россіи въ XVIII и XIX в. Записки Историко-филологическаго факультета С.-Петербургскаго Университета, часть XCVI, выпускъ I, 1910 г.

Измѣненіе точки зрѣнія на цѣли и задачи преподаванія исторіи отразилось не только на постановкѣ предмета, но и на требованіяхъ, предъявляемыхъ учителю. Новые педагогическіе идеалы начинали видѣть въ наставникѣ важный факторъ школьной жизни. Чѣмъ глубже всматривались въ учебно-воспитательное дѣло, тѣмъ яснѣе выступало значеніе учителя, олицетворяющаго педагогическій идеалъ.

И. И. Бецкій, много работавшій надъ организаціей учебно-воспитательныхъ заведеній, пришелъ къ выводу, что «вся сила» и судьба школы зависитъ отъ удачнаго подбора наставниковъ и воспитателей. Когда есть учителя подготовленные, то «объ успѣхѣ и благосостояніи» учебнаго заведенія «сомнѣваться не можно». «Будеже по несчастію такихъ людей недостанетъ, тщетны будутъ всѣ предписанія и старанія о произведеніи благонравія и успѣховъ». Профессоръ Дильтей въ своемъ проектѣ требуетъ, чтобы «въ учители только такихъ людей принимать, которые основательно могли обучать порученной наукѣ» [15]). Академикъ Фишеръ, сходясь въ требованіи отъ учителя знанія и умѣнія преподавать, указываетъ и мотивы этого: «дабы дурнымъ преподаваніемъ несвѣдующихъ людей не вселить въ ученикахъ отвращенія въ наукахъ».

Откуда же взять столь нужныхъ подготовленныхъ учителей?

Проэкты 60-хъ годовъ отвѣчали на это довольно неопредѣленно. Въ нихъ не столько указывается, что нужно сдѣлать для подготовки учителя, сколько о недопущеніи неподходящаго учителя въ школу. Академикъ Фишеръ высказывается за испытаніе учителей въ Академіи. Профессоръ Дильтей выражаетъ настойчивое пожеланіе (въ Раздѣленіи III, § 18), «чтобы ученые и достойные учители были въ гимназіяхъ». «Принятіе оныхъ, которое отъ одного университета зависитъ, можетъ быть троякимъ образомъ: 1) когда кураторъ ученаго человѣка изъ другого мѣста призываетъ, 2) когда знаемаго ему всему собранію профессоровъ онъ рекомендуетъ, или

---

[15]) Тамъ же, 123—126.

3) когда какого кандидата, который или самъ добровольно объявилъ себя или какимъ профессоромъ былъ рекомендованъ, пробуетъ; но во всякомъ случаѣ аттестаты объ ученіи его въ публичномъ профессоровъ собраніи должны быть предлагаемы, дабы богословъ юристомъ или юристъ богословомъ превратнымъ образомъ себя не называлъ, что весьма великимъ всему учрежденію будетъ стыдомъ». На мѣста учителя должны посылаться съ печатнымъ аттестатомъ за подписью куратора и ректора и за печатью университета. Планъ государственныхъ гимназій 1765—1766 года переноситъ опредѣленіе пригодности подготовки учителя въ гимназію и возлагаетъ на директора обязанность всѣхъ опредѣляющихся экзаменовать, имѣютъ ли надлежащее по своему званію знаніе и способность, добрый нравъ и тихое поведеніе. Безъ такого директорскаго аттестата въ учители школы никого не принимать» (Раздѣленіе II, п. 4.).

Такъ послѣдовательно проэкты опредѣленіе степени подготовки преподавателя отдаютъ академіи, университету и гимназіи.

Но гдѣ же должны готовиться учителя для средней школы?

На этотъ вопросъ даетъ отвѣтъ «Проектъ отъ малороссійскаго кіевскаго шляхетства депутата комиссіи объ училищахъ Владимира Золотницкаго». Въ § 92 устава государственныхъ гимназій предполагается «получать учителей изъ духовныхъ, изъ университетскихъ студентовъ и другихъ оного чиновъ или изъ обучившихся въ гимназіи способныхъ для нижнихъ классовъ къ учительству людей, въ случаѣ же въ сихъ недостатку и изъ вольноопредѣляющихся, только бы оные прежде учились сами въ университетѣ. § 93. Въ учители вышнихъ классовъ изъ обучавшихся въ университетѣ на казенномъ или своемъ содержаніи достойныхъ и честнаго поведенія студентовъ производятся по экзаменамъ университета, однако съ соизволенія на то главныхъ гимназическихъ директоровъ, къ которымъ и сообщаетъ университетъ объ ихъ одобреніи. Для нижнихъ же классовъ, когда достойны будутъ изъ обучившихся въ одной

олько гимназіи, производятся по экзамену училищнаго овѣта» [16]).

Въ планѣ государственныхъ гимназій въ Раздѣленіи II, § 1 и 2, очень подчеркивается роль директора-руководителя. Онъ долженъ давать постановку дѣлу, сообщать методъ учителю. Поэтому директорами училищъ должны опредѣляемы быть весьма ученые и въ дѣлахъ, касающихся школы, искусные люди. Ихъ обязанность состоитъ въ сочиненіи удобнѣйшей и полезнѣйшей методы для обученія потребнымъ наукамъ въ каждой школѣ и въ каждомъ классѣ. Опытный, вооруженный всѣми силами знанія директоръ, получивъ прошедшаго курсъ, но мало опытнаго преподавателя, руководитъ и подготовляетъ педагогически на практикѣ.

Такъ чувствуется мысль о раздѣленіи труда по подготовкѣ преподавателя между университетомъ и гимназіей, гдѣ подъ руководствомъ директора учитель получаетъ методическое образованіе.

Въ то же время у Дильтея и Бецкаго мелькаетъ мысль о созданіи особаго учрежденія для подготовки учителей-воспитателей.

Профессоръ Дильтей, признавая вреднымъ «худой примѣръ крѣпостныхъ дядекъ для воспитанія благороднаго юношества», предлагалъ создать особую школу дядекъ, въ которой они могутъ проходить средній курсъ въ теченіе пяти лѣтъ. Имъ должны «преподаваться языки: русскій, французскій, нѣмецкій и латинскій, исторія, географія, ариѳметика, правила нравоученія, извлекаемыя изъ всѣхъ предметовъ, наконецъ правило о воспитаніи, т.-е. педагогика, изъясняющая пріемы воспитанія и всѣ дѣтскія должности: какъ вести себя при одѣваніи, при столѣ, въ обхожденіи съ людьми должны, что и какъ надобно говорить, что Богу, что отечеству, что ближнему отдавать должны, что правила нравовъ повелѣваютъ и запрещаютъ». Прошедшіе эту школу крѣпостные будутъ не только дядьками, но начальными учителями, подготовляющими дворянскихъ дѣтей къ средней школѣ, а также слуги

[16]) Тамъ же, 194.

полезные господамъ въ различныхъ нуждахъ домашнихъ»
Въ этомъ проектѣ школы для подготовки учителей-воспита
телей изъ крѣпостныхъ набросанъ первый планъ спеціаль
наго учрежденія педагогическаго характера.

Бецкій, занятый мыслью о подготовкѣ воспитателей и учи
телей для младшихъ классовъ шляхетскаго корпуса, скло
нялся къ рѣшенію взять таковыхъ изъ мѣщанскихъ дѣте
и ихъ подготовку организовать при шляхетскомъ корпусѣ
Относительно учителей старшихъ классовъ Бецкій не ука
зывалъ никакихъ мѣръ, не упоминая даже о гарантіяхъ
подготовленности преподавателей научныхъ предметовъ.

Ни тотъ, ни другой планъ не перешелъ въ дѣйствитель
ность. Но по частямъ практика пробовала приближаться к
осуществленію мысли о подготовкѣ учителя.

Первый реальный опытъ подготовки учителей, въ частно
сти учителей исторіи, мы можемъ датировать 1766 годомъ
Въ отчетахъ о состояніи Московскаго Университета за 1766
1767 и 1768 годы, хранящихся въ Государственномъ Архи
вѣ, обозначено подробно, какіе предметы проходили студен
ты. Каждому, по собственному выбору можно было изучать
группу наукъ. Особые курсы слушали впервые появляю
щіеся «гимназическіе информаторы»—студенты, спеціально
готовившіеся къ педагогической дѣятельности. По извлече
ніямъ изъ этихъ отчетовъ можно составить нѣкоторое пред
ставленіе, въ чемъ состояли эти курсы. Повидимому, на этих
курсахъ изучалась болѣе обстоятельно избираемая спеціаль
ность. Въ 1766 году на курсахъ гимназическихъ информа
торовъ читалась исторія и нѣмецкій языкъ, въ 1767 г.—
универсальная исторія. По счастливой случайности мы обла
даемъ жизнеописаніемъ одного изъ информаторовъ 1766—6
годовъ, Харитона Чеботарева, по которому можно опредѣлит
циклъ предметовъ, входившихъ въ кругъ изученія этог
преподавателя исторіи. Чеботаревъ, сынъ сержанта, посту
пилъ въ университетскую гимназію 16 ноября 1755 год
девяти лѣтъ. Въ гимназіи онъ обучался латинскому языку
началамъ философіи, риторикѣ, поэзіи, ариѳметикѣ, исторіи
и географіи. Въ 1761 г. 21 апрѣля онъ былъ произведенъ

въ студенты, но оставался въ ректорскомъ отборномъ классѣ, служившимъ переходомъ къ университету, до 30 іюня 1763 года, т.-е. до 18 лѣтъ. Въ университетѣ онъ слушалъ въ 1764 году пропедевтическій философскій курсъ, метафизику, исторію универсальную, краснорѣчіе латинское и россійское, геометрію, въ 1766 году гражданскую и военную архитектуру и одновременно исторію и нѣмецкій языкъ, при чемъ еще исправлялъ вѣдомости и занимался переводами. Въ 1767 г. числился гимназическимъ информаторомъ и изучалъ универсальную исторію и преподавалъ исторію и географію въ университетской гимназіи, а въ 1773 году—русскую словесность и упражнялъ учениковъ въ переводахъ съ латинскаго, нѣмецкаго и французскаго. Позднѣе, опредѣленный экстраординарнымъ профессоромъ словесности въ университетъ, онъ продолжалъ преподавать въ гимназіи философію и всеобщую исторію, по переведенной имъ «Всеобщей исторіи» Фрейера. Изъ всего сказаннаго можно сдѣлать выводъ, что спеціальная подготовка учителя въ Московскомъ университетѣ практиковалась на старшихъ курсахъ и велась въ двухъ направленіяхъ: студенты слушали лекціи по спеціальности и давали уроки въ гимназіи. Это вполнѣ совпадаетъ съ указаніями, какія мы находимъ въ проектѣ новаго штата Московскаго университета, составленномъ В. Е. Ададуровымъ въ 1764 году. Тамъ указывается, что старшіе студенты допускались къ исполненію обязанностей учителя въ низшемъ классѣ латинскаго и греческаго языка и исторіи.

Нѣсколько позднѣе, кромѣ курсовъ информаторовъ, при Московскомъ университетѣ появилось цѣлое учрежденіе «для лучшаго образованія учителей». 13 ноября 1779 г. по мысли и плану І. Г. Шварца и его трудами была основана педагогическая семинарія. Шварцъ былъ назначенъ ея инспекторомъ. Еще въ январѣ и іюлѣ этого года П. А. Демидовъ пожертвовалъ Московскому университету 20,000 р. На проценты съ этой суммы положено было приготовлять при университетѣ подъ руководствомъ Шварца шесть студентовъ къ учительскому и профессорскому званію. Шварцъ пожертво-

валъ капиталъ въ 5000 р. и нѣкоторыя вещи. Развиваясь семинарія именуется въ 1790 г. учительскимъ институтомъ. Къ сожалѣнію, до насъ дошли только отрывочныя и очень ограниченныя свѣдѣнія о томъ, что дѣлалось въ этой семинаріи-институтѣ. Есть указанія, что Шварцъ повторялъ со студентами публичныя лекціи и показывалъ методы учить и учиться. Въ расписаніи лекцій 1792—1793 года значится, что «профессоръ Баузе преподавалъ членамъ института учительскаго наставленія педагогическія и методологическія, стараясь о томъ, чтобы они точно по онымъ поступали въ своемъ ученіи, дабы со временемъ съ пользою и честью могли они служить университету, толь пекущемуся о ихъ просвѣщеніи» [17]).

Въ 1760—1790 годахъ Московскій университетъ сыгралъ видную педагогическую роль. Онъ поднялъ голосъ за общеобразовательную школу, поставилъ на болѣе твердую почву преподаваніе въ своихъ гимназіяхъ и университетѣ и далъ первый опытъ подготовки преподавателя средней школы и въ области исторіи. Педагогическія идеи второй половины XVIII вѣка въ немъ нашли довольно удачное примѣненіе. Но все-таки онъ не разрѣшилъ вопроса о подготовкѣ учителя. Попрежнему было мало людей, которые были бы пригодны къ профессіи учителя и, въ частности, свѣдущаго учителя исторіи, найти было трудно.

Когда Комиссія объ учрежденіи училищъ 1782 года приступила къ устройству школъ, то встрѣтила, въ особенности для высшихъ классовъ, «совершенный недостатокъ учителей, какъ то Комиссія имѣла случай удостовѣрить при выписываніи ею учителей не только изъ семинарій, но и изъ самаго Московскаго университета» [18]). Комиссіи понадобились молодые люди для подготовки въ учители народныхъ училищъ; и оказалось, что ученики Александроневской семинаріи «были искусны довольно въ Законѣ Божіемъ, языкѣ латинскомъ и грамматикѣ россійской. Что же касается до

---

[17]) Backmeister, Russische Bibliothek, т. VII, 206, 552; т. VIII, 532.

[18]) Чтенія Общества исторіи и древностей въ Москвѣ, 1867 г., 1, 55—56

прочихъ наукъ, положенныхъ въ классахъ третьемъ и четвертомъ, то объ оныхъ имѣютъ понятіе весьма малое, а нѣкоторые и вовсе никакого». Въ числѣ наукъ, въ которыхъ питомцы семинарій имѣли весьма малое понятіе, была и исторія, и это вытекало изъ самого положенія этого предмета въ семинаріи.

Исторія въ семинаріи преподавалась въ одномъ классѣ и была въ разрядѣ второстепенныхъ предметовъ. Свѣдѣнія если сообщались, то черезъ чтеніе историческихъ руководствъ въ неучебные рекреаціонные дни и мимоходомъ. Въ переяславской семинаріи въ такіе дни читали Millificium historicum [19]).

Около 1760 годовъ положеніе исторіи немного улучшилось. Такъ въ Троицкой семинаріи архимандритъ Платонъ учредилъ отдѣльный классъ всеобщей исторіи для учениковъ богословія, философіи и риторики, которые по желанію собирались для этого. Желавшихъ слушать лекціи по исторіи на первый разъ записалось 3 изъ богословія, 5 изъ философіи и 5 изъ риторики. «Въ разсужденіи пользы сея науки», архимандритъ Платонъ распорядился прибавить еще 5 учениковъ. Чтеніе исторіи было поручено учителю риторики. За руководство были приняты «Первыя основанія универсальной исторіи» проф. Дильтея, затѣмъ Лакроа «Краткая всеобщая исторія». Но даже при заботливомъ руководствѣ архимандрита Платона, цѣнившаго исторію, предписанія не всегда соблюдались, и нужно было напоминать преподавателю, отдававшему почти все время риторикѣ, чтобы онъ не забывалъ исторіи [20]).

При такомъ положеніи исторіи, нельзя было ожидать хорошаго знакомства съ нею въ семинаріи. Повидимому оно немного выше стояло и въ гимназіяхъ при Московскомъ университетѣ. Когда для учительской семинаріи, разсадника учителей для средней школы, понадобился свѣдущій учитель въ высшій классъ, то «довольно искусныхъ людей

---

[19]) Знаменскій. Духовныя школы въ Россіи, 1881 г., 462.

[20]) Смирновъ. Исторія Троицкой Семинаріи. 1867 г., 332—335.

сыскать съ воли» было трудно, и Комиссія, получившая право брать изъ русскихъ учителей или профессоровъ Академіи Наукъ и Московскаго университета, была вынуждена пригласить въ преподаватели исторіи и географіи въ семинарію «неприроднаго русскаго» [21]). Впрочемъ нужно замѣтить, трудность отыскать учителя зависѣла не только отъ недостатка подготовки, но и отъ другихъ условій. Комиссія указывала, что «ежели суть люди къ тому способные, то они несутъ должности, отъ которыхъ ихъ взять неудобно, а другіе, лишь успѣютъ въ словесныхъ наукахъ, ищутъ и помѣщаются большею частью въ гражданской выгоднѣйшей для нихъ службѣ».

Новый крупный и тщательно обдуманный шагъ въ дѣлѣ подготовки учителя исторіи для средней школы былъ сдѣланъ въ 1783 году.

Въ 1782 г. была учреждена Комиссія для выработки плана и установленія народныхъ училищъ въ Россійской имперіи подъ предсѣдательствомъ П. В. Завадовскаго, при дѣятельномъ участіи знатока саганской системы Ѳ. И. Янковича де-Миріево. Одною изъ первыхъ и самыхъ главныхъ задачъ она поставила обезпеченіе народныхъ училищъ учителями, достаточно подготовленными, знакомыми съ предметами и требованіями дидактики и методики. Представляя свой докладъ 23 іюня 1783 года объ учрежденіи перваго главнаго училища, Комиссія указывала на необходимость подготовленія учителей для новыхъ школъ, почему и намѣчала устройство учительскихъ семинаріи или гимназіи при училищѣ въ 100 казеннокоштныхъ воспитанниковъ. Задачей этой семинаріи было сдѣлать студентовъ способными учителями. Для этого они должны быть съ пользою наставляемы въ «образѣ преподаванія» и въ тѣхъ предметахъ, которые преподаются въ старшихъ классахъ высшихъ училищъ, и въ которыхъ они не имѣютъ достаточнаго знанія. Съ этою

---

[21]) Зябловскій. Историческое повѣствованіе объ Учительской семинаріи. Спб., 1833 г.

цѣлью комиссія вытребовала 100 учениковъ изъ разныхъ семинарій, кромѣ того вызвала желающихъ поступить изъ Академической гимназіи, Московскаго университета и Харьковскаго коллегіума, а также пригласила постороннихъ лицъ разныхъ званій.

Комиссія относилась къ выбору очень серьезно, стараясь отобрать наиболѣе надежныхъ и способныхъ. Она сама назначала по предварительно ей высланнымъ спискамъ семинаристовъ, прибавляя просьбу присылать семинаристовъ только въ томъ случаѣ, если «нравы и поведеніе требуемыхъ показаннымъ объ нихъ въ спискѣ способностямъ соотвѣтствуютъ». Возрастъ долженъ быть не моложе 18 лѣтъ. Необходимы начальныя свѣдѣнія въ ариѳметикѣ, географіи, катихизисѣ и русской грамматикѣ, а «также нѣкоторый даръ сообщенія, который узнавать можно изъ отвѣтовъ ученическихъ на вопросы».

13 декабря 1783 года на Щукиномъ дворѣ, въ домѣ главнаго народнаго училища, открылась Учительская семинарія.

Учебная и воспитательная организація была дана Ѳ. И. Янковичемъ. Онъ сначала и завѣдывалъ ею по званію директора народныхъ училищъ. Затѣмъ его смѣнилъ Казадавлевъ и позднѣе, въ 1786 году—Кохъ.

Учительская семинарія была закрытымъ учебнымъ заведеніемъ. Для лучшаго успѣха въ занятіяхъ студенты перваго курса, продолжавшагося около двухъ съ половиной лѣтъ, раздѣлены были на два разряда. Къ первому были отнесены 50 болѣе способныхъ, которые предназначались для высшихъ классовъ народныхъ училищъ, и 50 менѣе успѣвавшихъ были включены во второй разрядъ. Въ интересахъ большаго углубленія научныхъ занятій воспитанниковъ семинаріи, Комиссія допустила спеціализацію сообразно съ склонностью и способностями. Студенты перваго разряда были подраздѣлены на два отдѣленія математическое и историческое, по 25 въ каждомъ. Тѣ и другіе обязаны были изучать всѣ науки, преподаваемыя въ семинаріи. Но студенты, готовившіеся въ учителя математики, сосредоточивали изученіе на ариѳметикѣ, геометріи, механикѣ, физикѣ и граж-

данской архитектурѣ, студенты же историческаго отдѣленія обращали главное вниманіе на естественную исторію, исторію всеобщую и русскую, географію и русскую грамматику съ письменными упражненіями въ языкѣ.

Курсъ наукъ, проходимыхъ въ семинаріи, былъ близокъ къ курсу высшихъ народныхъ училищъ. Комиссія исходила здѣсь «изъ того убѣжденія, что пріуготовляющимся въ учительскія должности необходимо нужно, прежде нежели они ко званію своему приступятъ, пройти теченіе всѣхъ наукъ по опредѣленнымъ книгамъ и опредѣленнымъ способамъ ученія, дабы впредь по тому же и такимъ же образомъ могли обучать другихъ».

Но по объему изучаемаго и характеру преподаванія семинарія значительно поднималась надъ курсомъ главныхъ народныхъ училищъ. Для преподаванія наукъ въ 3 и 4 классахъ были приглашены профессора и адъюнкты Академіи наукъ и Московскаго университета. Для расширенія познаній въ исторіи, географіи и другихъ наукахъ, а также для практики въ языкахъ въ семинаріи выписывались газеты. По своимъ спеціальностямъ студенты посѣщали иногда лекціи въ Академіи наукъ. Придавая значеніе наглядности въ преподаваніи, Янковичъ особенно заботился о снабженіи семинаріи учебными пособіями. Въ ней былъ кабинетъ естественной исторіи, физики, собраніе моделей, таблицъ и картъ. Очень цѣнна была мѣра, введенная Янковичемъ для углубленія и ясности усвоенія преподаваемаго,—система репетицій. По сродству занятій студенты каждаго отдѣленія составляли общество. Въ каждомъ обществѣ былъ назначенъ Янковичемъ репетиторъ изъ отличнѣйшихъ студентовъ. Его обязанность заключалась въ повтореніи профессорскихъ лекцій. Ежедневно отводилось по часу на спеціальное повтореніе. Каждый студентъ во время повторенія могъ предлагать свои сомнѣнія и недоумѣнія. Они разрѣшались репетиторомъ, а если онъ не могъ, то профессоромъ на слѣдующей лекціи. Чтобы привить любовь къ научной и литературной работѣ, Янковичъ создалъ журналъ «Растущій виноградъ», — ежемѣсячное сочиненіе, издаваемое отъ Главнаго народнаго

училища города Святого Петра». Тамъ помѣщались статьи студентовъ по исторіи (Исторія Карла Великаго, о скиѳахъ, о новооткрытомъ изъ земли городѣ Геркуланѣ), по исторіи философіи, по естественнымъ наукамъ, разсужденія о безсмертіи души, о началѣ и происхожденіи нравственнаго зла, оды, пѣсни, эпиграммы, басни и переводы съ латинскихъ рѣчей.

На ряду съ пріобрѣтеніемъ знаній шло обогащеніе педагогическими методами и навыками. Подъ руководствомъ Янковича студенты изучали основной «способъ учебный» и для каждаго предмета 3 и 4 класса они получали «особливое наставленіе», прилагали полученное къ практикѣ, замѣщая отсутствующихъ учителей въ училищахъ. Въ числѣ предметовъ, методика которыхъ впервые появилась здѣсь, была и исторія.

Постановка исторіи была совсѣмъ иная, чѣмъ въ первой половинѣ XVIII вѣка, когда она служила сокровищницей для морали. Исторія теперь изучала «народы, которые дѣйствіями своими производили великія въ свѣтѣ перемѣны». «Послѣ описанія земель, служившихъ обиталищемъ тѣмъ народамъ», показывала она «непрерывнымъ порядкомъ ихъ дѣянія», изъясняла «случившіяся во владѣніи ихъ знатныя перемѣны отъ одной эпохи до другой». Она вспоминала «великія дѣла ихъ согражданъ, оказавшихъ истинную любовь къ своему отечеству». Она «означала богослуженіе, законы, обычаи, нравы, науки, художества, торговлю и все то, что возводило или низвергало ихъ благосостояніе» [22]).

Главною задачею учителя «паче всего ставилось стараться руководствовать учениковъ своихъ къ тому, чтобъ они понимали, что было главною причиною великихъ перемѣнъ, случившихся въ родѣ человѣческомъ, и какъ истинная любовь и приверженность къ отечеству способствовали благосостоянію согражданъ въ древнія и нынѣшнія времена».

Янковичъ общими задачами не ограничивалъ своихъ указаній. Онъ шелъ дальше и давалъ дидактическія и методи-

---

[22]) Предисловіе къ Всемірной Исторіи, изданной для народныхъ училищъ Россійской Имперіи. Часть I, 1787 г.

ческія наставленія учителю исторіи. Учитель долженъ въ классѣ разучить урокъ. Изучаемая статья поперемѣнно громко читается учениками. Учитель ее изъясняетъ и постоянно прибѣгаетъ къ картѣ и большой таблицѣ. На ландкартѣ онъ показываетъ границы, рѣки, проводитъ мѣломъ бывшія переселенія народовъ изъ одной земли въ другую. На таблицѣ, гдѣ наверху написаны имена народовъ, а съ боку на лѣвой сторонѣ—годы, «учитель заставляетъ учениковъ написывать мѣломъ годы, достопамятныя имена и главныя происшествія» въ соотвѣтствующія клѣтки, «чтобы ученики тѣмъ легче и тверже могли впечатлѣть ихъ въ памяти, обозрѣть однимъ взглядомъ порядокъ и связь происшествій». Написанное не должно стираться, «ибо когда предметы часто глазамъ представляются, то не только они дѣйствуютъ сильно на память, но при продолженіи исторіи они служатъ къ сообразованію съ оными современныхъ достопамятныхъ происшествій, случившихся въ тѣхъ же вѣкахъ у другихъ народовъ».

Когда матеріалъ прочитанъ, изъясненъ, показанъ на картѣ и нанесенъ на таблицу, тогда «учитель спрашиваетъ то одного, то другого ученика, чтобы увидѣть, какъ они преподаваемое поняли и заставляетъ ихъ своими словами разсказать порядочно и въ связи то, что отъ учителя слышали».

Живая общая работа класса, требованіе сознательнаго усвоенія, катехизація и пользованіе пособіями—все это было весьма цѣнно въ дидактическомъ и методическомъ отношеніи, и это Янковичъ хотѣлъ привить къ преподаванію исторіи въ средней школѣ. Янковичъ же далъ и два хорошихъ по тому времени учебника по исторіи. Одинъ учебникъ «Всемірная исторія, изданная для народныхъ училищъ Россійской имперіи, по Высочайшему повелѣнію царствующія Императрицы Екатерины вторыя», ч. I и II (1787 года), составленный имъ самимъ по Шрекку, и другой учебникъ—«Исторія Россійскаго государства», сочиненная статскимъ совѣтникомъ и кавалеромъ Иваномъ Стриттеромъ», 1800—1802 года, 3 части.

Школа, которую проходили приготовлявшіеся въ семина-

ріи молодые люди, не могла остаться безслѣдной. Конечно, не всѣ овладѣвали вполнѣ разумными и цѣлесообразными правилами, которое давало имъ семинарское наставленіе. Многіе ученики изъ питомцевъ семинаріи въ значительной степени, какъ показываютъ отчеты визитаторовъ начала XIX вѣка, сохраняли въ преподаваніи механику и недостаточно заботились о сознательномъ усвоеніи учащимися матеріала. Визитаторы выражали пожеланія, чтобы изученіе исторіи сопровождалось географическими поясненіями. Но лучшіе воспитанники благодаря знанію предмета, умѣнію и любви къ дѣлу, вынесеннымъ изъ учительской семинаріи, достигали хорошихъ результатовъ. Визитаторъ харьковскаго округа Тимковскій въ своемъ отчетѣ съ уваженіемъ отмѣчаетъ педагогическую дѣятельность питомца учительской семинаріи, старшаго учителя Воронежскаго главнаго народнаго училища Г. П. Успенскаго, преподававшаго тамъ исторію, географію, естественную исторію и латинскій языкъ. Г. П. Успенскій прошелъ семинарію, слушалъ лекціи въ учительской семинаріи, гдѣ изучалъ историческія науки. Въ учительскую должность вступилъ въ 1790 году. Тимковскій свидѣтельствуетъ о знаніи имъ языковъ латинскаго, французскаго и нѣмецкаго, о его любви къ своимъ предметамъ, объ интересѣ къ наукѣ, о склонности къ переводческой дѣятельности, о хорошихъ успѣхахъ, достигнутыхъ его учениками, особенно оттѣняя успѣхи по исторіи и естественной исторіи, къ которой онъ сумѣлъ пріохотить учащихся.

Учительская семинарія работала надъ подготовкою преподавателей въ теченіе восьми лѣтъ, съ 1783 года по 1801 годъ, когда окончила послѣдній выпускъ. За восемь лѣтъ Учительская семинарія выпустила свыше 400 учителей, «подготовленныхъ наукою». Въ ней, выражаясь языкомъ XVIII вѣка, «преподаваніе ученія утверждено было на извѣстныхъ правилахъ», «означена обязанность преподающимъ въ отношеніи къ учащимся», «образъ, какъ преподавать науки, былъ уготованъ». «Словомъ сія вѣтвь государственнаго устроенія совершенно измѣнилась».

Такъ въ теченіе XVIII столѣтія совершились значительныя измѣненія въ подготовкѣ преподавателя исторіи. Въ первую половину вѣка учитель исторіи не имѣлъ совсѣмъ педагогической подготовки, мало зналъ свой предметъ и преподавалъ механически. Въ серединѣ вѣка преподавателю исторіи были поставлены болѣе высокіе идеалы и сдѣланы первые опыты подготовки учителя исторіи. Въ концѣ вѣка подготовка преподавателя пріобрѣла систему въ особомъ учрежденіи, гдѣ учитель исторіи получилъ большую возможность обогащать себя знаніемъ, педагогической теоріей и практикой въ области спеціально исторической, и откуда онъ могъ выносить лучшіе пріемы преподаванія *).

Н. Г. Тарасовъ.

---

*) Продолженіе и окончаніе статьи Н. Г. Тарасова будетъ помѣщено во 2-мъ сборникѣ „Вопр. преп. ист.“. *Ред.*

Программы Министерства Нар. Просв. по исторіи для гимназій 1913 г. [1])

I.

Русская исторія.

Когда я имѣлъ честь докладывать въ Исторической Комиссіи о новѣйшихъ теченіяхъ въ преподаваніи элементарнаго курса исторіи, то я отмѣчалъ большое оживленіе въ этомъ дѣлѣ въ послѣдніе годы, давшее, по моему мнѣнію, крупные результаты. Движеніе это относится къ частной иниціативѣ, къ разработкѣ вопроса отдѣльными преподавателями, теоретиками и практиками. Наше казенное вѣдомство просвѣщенія положительнаго участія въ этомъ дѣлѣ не принимало.

Другое приходится сказать, когда перейдемъ къ разсмотрѣнію того же вопроса въ сферѣ курса среднихъ и старшихъ классовъ средней школы. И тутъ мы можемъ отмѣтить значительную работу педагогической мысли. Но прежде чѣмъ обращаться къ детальному разсмотрѣнію обозначившихся здѣсь теченій и разбору появившихся за послѣднее десятилѣтіе методическихъ трудовъ, мы не можемъ не остановиться на одномъ крупномъ фактѣ, совершившемся по почину Министерства Народнаго Просвѣщенія, это—изданіи новыхъ программъ по исторіи 1913 г.

Это, несомнѣнно, важное событіе въ жизни средней шко-

---

[1]) Докладъ, прочитанный въ Исторической Комиссіи Уч. Отд. М. О. Р. Зн. въ апрѣлѣ 1915 г.

лы, которое дастъ толчокъ къ болѣе интенсивному изученію исторіи. Новыя программы признаютъ прежде всего видное образовательное значеніе исторіи въ курсѣ гимназій, тогда какъ раньше она официально считалась второстепеннымъ предметомъ. Это выразилось въ значительномъ увеличеніи количества недѣльныхъ часовъ по исторіи. Раньше было 20 часовъ во всѣхъ классахъ, теперь 26. А затѣмъ и по существу новая программа вводитъ нѣчто новое. Наиболѣе крупнымъ нововведеніемъ въ ней является то, что она устанавливаетъ большее число концентровъ въ прохожденіи курса какъ по русской, такъ и по всеобщей исторіи, вводя вмѣстѣ съ тѣмъ и новое содержаніе въ эти концентры.

Нельзя не привѣтствовать въ данномъ случаѣ почина Министерства Народнаго Просвѣщенія. Оно правильно учло и образовательныя задачи средней школы и до извѣстной степени пошло навстрѣчу новымъ теченіямъ въ исторической наукѣ и примѣненію ихъ въ педагогической практикѣ. Средняя школа должна дать законченное общее образованіе. Помимо формальнаго образовательнаго значенія, которое исторія имѣетъ на ряду съ другими предметами школьнаго курса она имѣетъ и особое, по преимуществу ей свойственное значеніе. Это значеніе будетъ понятно, если мы припомнимъ что теперь педагоги-историки довольно единодушно признаютъ одной изъ главныхъ цѣлей преподаванія исторіи—подготовку учащихся къ пониманію современности, т.-е. современныхъ формъ политической, общественной и экономической жизни путемъ изученія ея послѣдовательнаго развитія изъ формъ предыдущихъ историческихъ эпохъ. Политическое развитіе, пониманіе гражданскихъ обязанностей и правъ это не есть какая-нибудь внѣшняя прикладная цѣль, которой можно придать любую тенденцію, повернуть «вправо» или «влѣво», но это внутренняя, самодовлѣющая цѣль изученія исторіи. Эта цѣль достигается при научно и объективно построенномъ курсѣ и, разумѣется, достигается тѣмъ лучше, чѣмъ больше въ распоряженіи преподавателя времени и учебнаго матеріала, и чѣмъ выше, сознательнѣе, захватывается возрастъ учащихся. Нужно принять во вниманіе

и то, что подавляющее большинство нашей молодежи мужской и женской, по окончаніи средней школы, идетъ не на историко-филологическій, а на всѣ прочіе факультеты или въ высшую спеціальную школу и, слѣдовательно, въ средней школѣ заканчиваетъ историческое образованіе. Медикамъ, математикамъ, техникамъ, инженерамъ, некогда заниматься исторіей ни на студенческой скамьѣ, ни тогда, когда они, по окончаніи школы, займутся практической работой. Хорошо, если они урвутъ время просмотрѣть ту или другую историческую, болѣе ходовую, популярную книгу. Вотъ почему на изученіе исторіи въ средней школѣ нужно обратить особое вниманіе, что и позволяетъ сдѣлать новая историческая программа.

Я сказалъ, что, она, кромѣ того, не чужда примѣненія къ педагогіи новыхъ теченій исторической науки. Самое общее тербованіе здѣсь, въ противовѣсъ недавнему прошлому, заключается въ томъ, чтобы изучать не внѣшнюю политическую исторію только, фактическую исторію царствованій, событій, войнъ, но изучать жизнь народныхъ массъ, исторію государства съ точки зрѣнія главныхъ историческихъ факторовъ. И вотъ новая программа обращаетъ вниманіе на этотъ послѣдній элементъ въ объяснительныхъ запискахъ и вводитъ его въ рубрики нѣкоторыхъ отдѣловъ. Но здѣсь ясно просвѣчиваетъ одна мысль, одна идея, положенная въ основу распредѣленія учебнаго историческаго матеріала по разнымъ концентрамъ. Министерство полагаетъ, что изученіе культурной исторіи нужно, но оно доступно только старшему возрасту, примѣрно со второй половины VI кл. гимназіи и выше. Въ болѣе низшихъ классахъ учащіеся, по мнѣнію Министерства, могутъ воспринимать и усваивать только простые факты, относящіеся къ біографіи, внѣшнеполитической или развѣ еще бытовой (въ узкомъ смыслѣ этого слова) исторіи. Вотъ почему Министерство не только распредѣляетъ гимназическій курсъ исторіи на концентры (русская исторія на 3, а всеобщая—на 2 концентра), но и полагаетъ глубокое различіе въ содержаніи этихъ концентровъ. До VI класса—одни факты и только факты, со вто-

рой половины этого класса—культурная исторія съ выясненіемъ сложныхъ явленій изъ области соціальной, экономической и политической жизни.

Чтобы нагляднѣе это представить, мы обратимся къ болѣе близкому ознакомленію съ новой программой, сначала по русской, а затѣмъ по всеобщей исторіи, отмѣтивъ при этомъ, что новаго она вноситъ по сравненію съ прежней программой.

По русской исторіи до 1913 г. было два концентра: элементарный курсъ въ I и II кл. и такъ называемый систематическій курсъ въ V—VII кл. Правда, въ VIII кл. полагался еще особый повторительный курсъ, но новаго этотъ курсъ ни по программѣ, ни фактически содержать ничего не могъ, какъ по малому числу недѣльныхъ часовъ (всего 2 часа на исторію Греціи и Рима и русскую исторію вмѣстѣ), такъ и потому, что большее время изъ этихъ немногихъ часовъ отводилось на исторію Греціи и Рима, съ изложеніемъ опущенныхъ статей изъ античной исторіи въ предшествующихъ классахъ. Собственно, старая офиціальная программа VIII кл. и содержитъ только рубрики древней исторіи, а на счетъ русской исторіи въ ней просто замѣчается, что послѣ повторенія исторіи Греціи и Рима остальное время употребляется на повтореніе отечественной исторіи. А если къ этому добавить, что во второе полугодіе въ VIII классѣ идетъ обыкновенно гонка по подготовкѣ къ экзамену зрѣлости, то о какомъ-нибудь образовательномъ значеніи курса русской исторіи въ этомъ классѣ говорить совсѣмъ не придется.

По программѣ 1913 г. устанавливается три концентра русской исторіи: элементарный въ I кл. и въ первомъ полугодіи II кл., «систематическій» въ IV—VI кл. и дополнительный въ VII—VIII кл. Остановимся на каждомъ изъ нихъ въ отдѣльности.

Что касается элементарнаго курса, то тутъ, въ сущности, осталось все по старому. Тѣ же рубрики, въ основѣ которыхъ лежитъ біографія князей, царей и святыхъ, въ извѣстной послѣдовательности. И хотя въ объяснительной запискѣ дается наставленіе, что преподаваніе элементарнаго курса русской исторіи не должно быть безсвязно эпизодическимъ,

но какъ разъ оно и представляется таковымъ, если преподаватель будетъ руководиться разбираемой программой. Вѣдь, не устанавливается же связь между трактуемыми вопросами одной хронологической послѣдовательностью въ грубомъ ея видѣ, даже не по эпохамъ, а просто — царствованіе за царствованіемъ, событіе за событіемъ. Правда, составители объяснительной записки говорятъ, что преподавателю предоставляется полный просторъ въ пополненіи учебнаго матеріала въ предѣлахъ «доступныхъ дѣтскому пониманію историческихъ сюжетовъ біографическаго, былевого и бытового характера». Составителямъ программы остались совсѣмъ чужды современныя стремленія дать въ элементарномъ курсѣ въ доступной и интересной для дѣтей формѣ не только біографію по царствованіямъ, но и культурно-бытовую исторію, съ изложеніемъ нѣкоторыхъ главныхъ явленій изъ области экономической, соціальной и внутренней политической жизни. Мы уже имѣли случай говорить по этому поводу, что при наличномъ запасѣ въ настоящее время превосходныхъ методическихъ учебныхъ и наглядныхъ пособій эти попытки представляются практически осуществимыми. Изъ современныхъ теченій въ объяснительной запискѣ проникло до нѣкоторой степени одно, это — совѣтъ «въ зависимости отъ мѣстныхъ условій преподаванія вводить въ кругъ изученія событія мѣстной исторіи». Но уже совсѣмъ архаизмомъ звучитъ наставленіе, что преподаваніе отечественной исторіи въ первыхъ двухъ классахъ имѣетъ своею воспитательною цѣлью, «*направивъ вниманіе и мысль дѣтей ко всему прекрасному и идеальному въ прошлой жизни родного народа, укоренить въ нихъ любовь къ родинѣ*». Старое заблужденіе, что патріотизмъ успѣшно насаждается только путемъ ознакомленія съ свѣтлыми сторонами нашего прошлаго. Такими указаніями учитель ставится въ ложное положеніе при разсказахъ объ Иванѣ Грозномъ и опричнинѣ, о Смутномъ времени, о крѣпостномъ правѣ, разиновщинѣ и пугачевщинѣ, о дореформенномъ судѣ и пр. Нельзя же выкинуть все это изъ курса. Замалчиваніе этихъ вопросовъ представляется нецѣлесообразнымъ по соображеніямъ научной объективно-

сти, необходимой содержательности и стройности элементар
наго курса.

По послѣднимъ же соображеніямъ нельзя начинать эле
ментарнаго курса съ мѣста въ карьеръ—съ характеристик
быта славянъ, какъ предлагаетъ это по шаблону министерска
программа. Съ малышами, приступающими къ исторіи, слѣ
дуетъ провести нѣсколько вступительныхъ бесѣдъ, связав
ихъ съ личными и мѣстными переживаніями и наличным
запасами знаній у дѣтей. Бесѣды эти посвящаются выясне
нію вопросовъ, что такое исторія, откуда мы узнаемъ о про
ломъ, какъ люди жили въ старину, въ первобытныя вре
мена. Методическія указанія, какъ вести эти бесѣды, пре
красно разработаны въ современныхъ руководствахъ (назо
вемъ методики Иванова, Уланова), обильный, доступный
интересный для дѣтей соотвѣтствующій матеріалъ учител
найдетъ въ цѣломъ рядѣ учебныхъ книгъ (напр., книги Зва
гинцева и Бернашевскаго, Рубакина, «Былое вокругъ насъ»-
Жаринова и Никольскаго). Со стороны пособій, слѣдовател
но, никакихъ затрудненій въ данномъ отношеніи нѣтъ, ме
тодологически польза и даже необходимость такихъ вступ
тельныхъ бесѣдъ въ началѣ историческаго курса предста
вляется ясной. Между тѣмъ казенная программа безъ доста
точныхъ основаній относитъ такія бесѣды къ серединѣ I
класса, помѣщая ихъ въ началѣ курса по исторіи Востока
Греціи и Рима.

Сравнивая объяснительную записку къ новой программ
по элементарному курсу съ старой программой, мы усматри
ваемъ почти дословное ея повтореніе; но къ удивленію, ви
димъ, что въ новой программѣ опущены нѣкоторыя цѣнны
руководящія указанія, которыя были полезны педагогам
не въ мѣру усерднымъ по части выше приведеннаго совѣт
направлять вниманіе дѣтей «ко всему прекрасному и идеал
ному». Въ старой программѣ вслѣдъ за преподаніемъ этог
совѣта мы читаемъ: «Необходимо, однако, помнить, что вы
сокая воспитательная цѣль историческаго преподаванія н
должна и не можетъ достигаться иначе какъ путемъ пра
диваго ознакомленія дѣтей съ событіями и образами пр

шлаго... Отрѣшенныя отъ исторической дѣйствительности назидательныя рѣчи преподавателя съ нравоученіями на патріотическія моральныя темы, внося въ учебное дѣло нежелательную и вредную фальшь, извратили бы доброе воспитательное средство и повели бы къ прямому педагогическому злу» [1]). Эти цѣнныя разъясненія составители новой программы почему-то нашли нужнымъ опустить. Опустили они, къ ущербу для дѣла, и еще два также полезныхъ пункта; одинъ—относительно выбора учебнаго матеріала, о чемъ въ старой программѣ (пунктъ 4-й объяснительной записки) говорится, что онъ «не долженъ быть одностороннимъ. Не слѣдуетъ занимать учениковъ,—читаемъ тамъ,—только эпизодами внѣшней исторіи, или только бытовыми картинами; напротивъ должно чередовать разнородныя темы, чтобы избѣжать утомленія учащихся, происходящаго главнымъ образомъ отъ однообразія въ преподаваніи». Другой пунктъ касается ознакомленія учащихся съ историческими памятниками и литературными текстами, современными событіямъ, въ доступныхъ пониманію дѣтей отрывкахъ, а также съ памятниками народной поэзіи; о пропускѣ этого пункта также слѣдуетъ пожалѣть.

Такимъ образомъ, если стать на сравнительную точку зрѣнія при оцѣнкѣ новой и старой программы, въ частности, ихъ объяснительныхъ записокъ, то относительно 1-го концентра—элементарнаго курса русской исторіи приходится признать, что новая программа, не вводя какихъ-либо видоизмѣненій, представляетъ нѣкоторый минусъ, въ виду только что указанныхъ пробѣловъ.

Что касается программы второго концентра, IV — VI кл., то и она въ большей своей части представляетъ копію съ ея предшественницы — программы систематическаго курса V—VII кл. Рубрики повторяются изъ слова въ слово. Измѣненія сводятся къ слѣдующему. Въ отдѣлѣ Кіевской Руси при Ярославѣ Мудромъ и его преемникахъ вмѣсто рубрики

---

[1]) Цитирую по изданію „Примѣрныя программы и объяснительныя записки по исторіи“, по распоряженію г. Управляющаго Мин. Нар. Пр. напечатанныя въ Сенатской типографіи, безъ обозн. года.

«Вѣчевое устройство волостей» поставлена болѣе широкая рубрика «Государственный и общественный бытъ Кіевской Руси». Но зато въ отдѣлѣ «Образованіе Великорусскаго государства, Іоаннъ III»... рубрика «Переходъ удѣльнаго быта въ государственный» сокращена по сравненію со старой программой; тамъ стояли слѣдующія указанія: «боярство и его притязанія, служилый классъ и помѣстная система, система кормленій, вопросъ о церковныхъ земляхъ»; это опущено въ новой программѣ.

То же и въ отдѣлѣ о Смутномъ времени. Въ старой программѣ былъ весьма существенный пунктъ «Роль отдѣльныхъ сословій въ развитіи Смуты и въ дѣлѣ возстановленія государственнаго порядка»; этотъ пунктъ въ новой программѣ опущенъ, такъ что оставлены только рубрики, относящіяся къ внѣшней фактической исторіи Смуты. Опущено также разъясненіе къ рубрикѣ «Настроеніе второй половины царствованія Александра I», заключающееся въ словахъ «мистицизмъ и реакція».

Такимъ образомъ замѣтна тенденція, при составленіи новой программы, сократить еще болѣе соціальный элементъ и безъ того весьма слабо намѣченный въ прежней исторической программѣ. Теперь за исключеніемъ, какъ мы видѣли, отдѣла Кіевской Руси, исторія всѣхъ другихъ эпохъ сводится только къ перечню рубрикъ внѣшней фактической исторіи.

Этотъ выводъ подтвердится еще болѣе, если мы обратимся къ сличенію объяснительныхъ записокъ къ старой и новой программѣ систематическаго курса.

Задача объяснительныхъ записокъ заключается въ томъ, чтобъ установить извѣстные принципы, дать руководящія указанія преподавателю при прохожденіи курса по той программѣ, которая сопровождается объяснительными записками. Указанія даются общаго характера и частныя, относящіяся къ тому или другому отдѣлу.

Въ объяснительной запискѣ къ новой программѣ общая часть разработана болѣе подробно. Тутъ мы могли бы, пожалуй, усмотрѣть нѣкоторый коррективъ къ программѣ. Такъ

объяснительная записка говоритъ, что историческій курсъ долженъ дать учащимся «цѣльное ситематическое знаніе всѣхъ существенныхъ моментовъ какъ внѣшней, такъ и внутренней исторіи родной страны, въ ихъ взаимной связи» [1]). Ниже эту мысль составители новой программы развиваютъ слѣд. образомъ: «сообразно съ основной задачей систематическаго курса изученіе внѣшнихъ отношеній древней и новой Россіи должно быть поставлено въ наглядную связь съ основными процессами внутренней культурной исторіи. Установленіемъ такой связи опредѣлятся рамки для изученія исторіи войнъ и дипломатическихъ сношеній. Вниманіе учащихся должно останавливаться, главнымъ образомъ, на такихъ эпизодахъ внѣшнихъ отношеній, которые показываютъ, какъ работа внутреннихъ культурныхъ силъ страны (Кіевской Руси, Московскаго и Литовскаго государствъ, Россійской имперіи) втягивала ее во враждебныя или мирныя отношенія съ сосѣдями или, обратно, какъ извѣстный складъ внѣшнихъ отношеній отражался на внутреннемъ культурномъ развитіи» [2]). Наконецъ, слѣдуетъ отмѣтить еще слѣдующее руководящее указаніе объяснительной записки: «сообразно со степенью развитія учениковъ IV — VI кл. имъ должно быть дано представленіе о существенныхъ чертахъ политическаго и общественнаго строя Кіевской Руси, Новгорода и Пскова, удѣльной сѣверо-восточной Руси, Московскаго и Литовскаго государствъ, Россіи XVIII—XIX вв.» [3]) А составители старой программы прибавляли еще одно цѣнное указаніе: «При изученіи отечественной исторіи нѣтъ необходимости останавливать вниманіе учениковъ на несущественныхъ частностяхъ и обременять ихъ память мелочными подробностями. Цѣль преподавателя будетъ достигнута, если учащіеся усвоятъ правильныя и точныя понятія о всѣхъ важнѣйшихъ событіяхъ и явленіяхъ роднаго прошлаго и образуютъ себѣ ясное представленіе объ общемъ хо-

---

[1]) Прогр. 1913 г. Журн. Мин. Н. Пр. 1913 г. авг., 110.
[2]) Ibid., стр. 110—111.
[3]) Ibid., стр. 111.

дѣ русской исторической жизни въ ея существенныхъ моментахъ» [1]).

Такія указанія мы читаемъ въ официальныхъ запискахъ. Все это прекрасные совѣты, подъ которыми охотно подпишутся современные педагоги-историки. Но вся бѣда въ томъ, что мы не находимъ соотвѣтствія между объяснительной запиской и самой программой. Между ними царитъ полный разладъ. Преподаватель становится въ тупикъ передъ дилеммой, слушаться ли ему вышеприведенныхъ указаній записки или же слѣдовать рубрикамъ программы. Подбирая и располагая учебный матеріалъ по программѣ, онъ не выполнитъ указаній записки и—наоборотъ. Мы видимъ, что при составленіи программъ и объяснительныхъ записокъ къ нимъ происходитъ какое-то роковое недоразумѣніе. И это не только въ новыхъ программахъ по исторіи! То же, оказывается, произошло и съ географіей. Только на дняхъ мы читали отчетъ о критикѣ новой программы по географіи на съѣздѣ преподавателей географіи и узнали оттуда слѣдующее: «г. Гиндце (авторъ доклада), критикуя программы 1-го іюля 1914 г., установилъ, что между объяснительной запиской къ этимъ программамъ и самими программами—пропасть. Въ запискѣ географія признается однимъ изъ важнѣйшихъ предметовъ гимназическаго курса, а программы отводятъ въ старшихъ классахъ на культурную географію лишь по одному недѣльному часу; записка выдвигаетъ на первый планъ познаніе Россіи, а по программѣ курсу отечественной географіи отводится ничтожное время, и совершенно нѣтъ упоминанія объ ознакомленіи съ политическимъ и общественнымъ строемъ родины» [2]).

Какъ объяснить такую несогласованность? Намъ кажется, что тутъ можно привести двоякаго рода объясненіе. Составители новыхъ программъ на пути къ реформѣ остановились на полдорогѣ. Признавъ лозунги новѣйшихъ теченій въ преподаваніи исторіи и географіи, они отдали имъ дань

---

[1]) „Примѣрныя программы“, 48 стр.

[2]) Русск. Вѣд. № 70, 28 марта 1915 г.

въ объяснительныхъ запискахъ и этимъ сочли свой долгъ исполненнымъ. Что же касается практической стороны дѣла, — а вѣдь формулировка программы, стоитъ ближе къ практикѣ,—то тутъ сила давней традиціи беретъ перевѣсъ, и въ программѣ все осталось попрежнему или даже хуже. Мы уже отмѣтили выше довольно характерные пропуски въ новой программѣ по сравненію съ прежней. Въ той части объяснительной записки, которая излагаетъ частныя указанія относительно прохожденія тѣхъ или другихъ отдѣловъ, это наблюденіе подтверждается. Мы найдемъ аналогичные пропуски въ замѣчаніяхъ, касающихся удѣльнаго строя (по нов. и по стар. прогр. пунктъ 5), общественнаго и государственнаго порядка въ Новгородѣ (по нов. пр. п. 7, а по стар. 8), Смутнаго времени (по нов. пр. п. 13, а по ст.—15); совсѣмъ опущенъ весьма существенный пунктъ 19-й старой объяснительной записки, гдѣ рекомендуется въ исторіи XVIII в. отъ Петра Великаго до Екатерины II обратить вниманіе на ростъ дворянскихъ льготъ и привилегій и на обстоятельства, ему содѣйствовавшія. Зато 16-й пунктъ новой программы дополняется слѣдующимъ нововведеніемъ, котораго нѣтъ въ старой программѣ: «при прохожденіи исторіи XIX вѣка—указать на постепенное возрожденіе старо-русскихъ національныхъ идеаловъ» (славянофилы, имп. Александръ III, націонализмъ въ литературѣ, искусствѣ и общественной жизни). Тутъ составители новой программы какъ будто не совсѣмъ послѣдовательны. Вообще, они изъ программы довольно тщательно вычеркнули общественныя движенія, но для XIX в. почему-то дѣлаютъ исключеніе, указывая преподавателю на необходимость ознакомить учащихся со славянофильствомъ и національными теченіями, забывая, кромѣ того, и о томъ, что на ряду съ ними были не менѣе важныя въ русской исторіи теченія западничества, либерализма, народничества и т. д. Ужъ если говорить, то нужно объективно говорить о томъ и о другомъ.

Одна причина несогласованности программъ и объяснительныхъ записокъ, такимъ образомъ, заключается въ силѣ старыхъ традицій, а можетъ быть, прямѣе говоря, въ из-

вѣстной рутинности и косности. Но по отношенію къ новой исторической программѣ необходимо остановиться и на другомъ объясненіи.

Дѣло въ томъ, что новая программа по исторіи имѣет то существенное преимущество предъ таковой же программой по географіи, что культурная исторія, исторія политическихъ и соціальныхъ отношеній нашла себѣ мѣсто въ третьемъ концентрѣ по русской исторіи и во вторыхъ концентрахъ по средней, новой и античной исторіи. Поэтому характеръ, «систематическаго курса» русской исторіи IV—VI кл составители программы объясняютъ его «*промежуточнымъ положеніемъ*» между элементарнымъ курсомъ I—II кл. и дополнительнымъ курсомъ VII—VIII кл. Цѣлью послѣдняго по ихъ предположеніямъ, должно быть «обобщеніе всѣхъ важнѣйшихъ явленій исторіи Россіи». Онъ долженъ содержать культурную исторію по преимуществу. А разъ такъ, т какъ будто выходитъ, что «промежуточный» курсъ можно свести къ фактической исторіи, въ виду того, какъ говорится въ объяснительной запискѣ, что возрастъ и степень развитія учащихся въ среднихъ классахъ таковы, что прохожденіе историческаго курса въ этихъ классахъ «должно быть чуждо отвлеченности и должно сосредоточиться на конкретныхъ историческихъ явленіяхъ и на характеристикѣ историческихъ личностей, при помощи которой учащимися легче всего усваиваются общія линіи исторіи». Поэтому здѣсь «біографическій элементъ долженъ занимать видное мѣсто». Выше уже указывалось, что составители новой объяснительной записки говорятъ о необходимости изученія и внутренней, культурной исторіи, но оговариваются, что всѣ свѣдѣнія о власти, государственныхъ учрежденіяхъ, общественныхъ класахъ, народномъ хозяйствѣ необходимо облекать въ форму конкретныхъ образовъ, біографическихъ данныхъ и бытовыхъ картинъ». Къ чему это сводится на дѣлѣ, мы уже видѣли при разборѣ содержанія программы такъ называемаго систематическаго курса.

Кстати по поводу этого названія. Я отказываюсь понимать, почему это названіе прилагается къ курсу русско

исторіи V — VII кл. по старой программѣ и аналогичному курсу IV—VI кл. по новой программѣ. Читая перечень рубрикъ въ программѣ, тамъ мы, наоборотъ, наблюдаемъ очень мало системы. Возьмите, напримѣръ, обзоръ царствованія Ѳеодора Іоанновича. Тутъ подъ рядъ слѣдуютъ: характеристика царя Ѳеодора съ борьбой Годунова и Шуйскихъ, учрежденіе патріаршества, указы о крестьянахъ, смерть царевича Дмитрія и т. д. То же самое въ обзорѣ царствованія Ѳеодора Алексѣевича, эпохи преемниковъ Петра В. и во многихъ другихъ отдѣлахъ. Разнородные по существу предметы собраны въ одну группу только потому, что они хронологически входятъ въ обзоръ одного царствованія. Простая хронологическая послѣдовательность, соединяющая факты и явленія по внѣшнимъ и случайнымъ признакамъ, недостаточное основаніе для того, чтобы назвать курсъ систематическимъ, при томъ—сугубо систематическимъ, такъ какъ этого названія не удостоиваются ни элементарный, ни дополнительный курсы. Наоборотъ, я полагалъ бы, что и элементарный курсъ долженъ быть въ извѣстной степени цѣльнымъ, законченнымъ и *систематическимъ*. То же самое нужно сказать и относительно дополнительнаго курса. Поэтому я предлагалъ бы упразднить это названіе или, по крайней мѣрѣ, не считать его специфически принадлежащимъ курсу IV—VI кл. Онъ можетъ быть названъ просто среднимъ курсомъ или курсомъ среднихъ классовъ.

Но гораздо важнѣе вопросъ, цѣлесообразнымъ ли вообще представляется этотъ промежуточный курсъ, нуженъ ли онъ? Не упразднить ли не только его офиціальное названіе, но и самый этотъ курсъ въ программѣ русской исторіи? Можетъ быть, достаточно двухъ концентровъ,— элементарнаго младшихъ классовъ и курса культурной исторіи въ старшихъ?

Я полагаю, что слѣдуетъ признать полезнымъ установленіе трехъ концентровъ, въ цѣляхъ болѣе основательнаго и глубокаго изученія русской исторіи въ средней школѣ. Элементарный курсъ имѣетъ свое особое значеніе по соображеніямъ педагогическимъ и практическимъ. Средній курсъ тоже можетъ сослужить хорошую службу, только при извѣст-

номъ исправленіи программы. Фактическая исторія нужна; безъ знанія ея нельзя изучать культурной исторіи. Не зная, напримѣръ, біографіи Грознаго или Петра В., трудно изучать сословныя и другія реформы этихъ двухъ эпохъ. Нужно знать ходъ Ливонской и Великой сѣверной войны для того, чтобы установить связь между этими войнами и внутренними процессами русской жизни. Но не слѣдуетъ персонифицировать курса исторіи, т.-е. сводить его къ одной біографіи. Если говорятъ, что біографическій способъ изложенія можетъ быть научнымъ, при условіи научной доброкачественности матеріала и отсутствіи всякихъ посторонних тенденцій, то это будетъ вѣрно, когда историческая біографія берется отдѣльно, какъ монографія, и не вѣрно, когда рѣчь идетъ о построеніи цѣлаго учебнаго курса. Въ послѣднемъ случаѣ ученикъ наталкивался бы на ложный путь въ дѣлѣ изученія исторіи, невольно становился бы исключительно на точку зрѣнія историческаго субъективизма. Вина въ ошибочности историческаго міровоззрѣнія лежала бы въ данномъ случаѣ на средней школѣ.

Что же тутъ сдѣлать? Какъ же слѣдуетъ построить этотъ средній курсъ?

Тутъ нужно ни больше, ни меньше, какъ только осуществить вышеприведенные совѣты офиціальной объяснительной записки къ новой программѣ, тѣ самые, въ которыхъ говорится, чтобы учащіеся усвоили цѣльное систематическое знаніе всѣхъ существенныхъ моментовъ внѣшней и внутренней исторіи родной страны въ ихъ взаимной связи, чтобы изученіе внѣшнихъ отношеній древней и новой Россіи было поставлено въ наглядную связь съ основными процессами внутренней культурной исторіи. Нужно только, чтобы эти совѣты были послѣдовательно проведены въ программу.

Что касается отдѣла Кіевской Руси, то можно удовлетвориться соотвѣтствующей рубрикаціей программы. Новгородскую и Суздальско-Удѣльную Русь слѣдуетъ пополнить, возстановивъ указанныя выше вычеркнутыя изъ старой программы рубрики и дополнивъ очеркомъ дворцово-вотчиннаго хозяйства удѣльнаго князя. XVI в. нужно значительно по

полнить. Программа даетъ перечень только внѣшнихъ фактовъ этой эпохи, — біографіи Ивана Грознаго, его предшественниковъ и преемниковъ, войны, территоріальныя пріобрѣтенія и колонизацію. Во исполненіе совѣтовъ объяснительной записки слѣдуетъ поставить рубрики, содержащія матеріалъ, раскрывающій учащимся, какимъ образомъ военная организація страны отразилась на внутреннемъ строѣ жизни (боярство и самодержавіе, служилые люди и помѣстная система, крѣпостное право и казачество). Смутное время—пополнить рубриками о причинахъ смуты и о роли отдѣльныхъ сословій какъ въ возникновеніи, такъ и въ прекращеніи смуты. Въ XVII в. нельзя умалчивать объ основныхъ чертахъ политическаго и административнаго быта — земскіе соборы, боярская дума, приказное и воеводское управленіе. При опущеніи этихъ рубрикъ не получается даже и своеобразнаго колорита этой эпохи съ ея приказнымъ бытомъ. Въ отдѣлѣ о преемникахъ Петра В. до Екатерины II слѣдуетъ поставить рубрику, соотвѣтствующую указанію старой объяснительной записки: ростъ дворянскихъ привилегій и обстоятельства, ему содѣйствовавшія. Соотвѣтствующія рубрики должны быть введены въ программу, чтобы преподаватель вполнѣ легально могъ отмѣтить главные этапы экономическаго и общественнаго роста современной Россіи.

Какъ распредѣлить и въ какой послѣдовательности поставить учебный матеріалъ въ пополненной такимъ образомъ программѣ,—это, собственно, вопросъ методики преподаванія. Объяснительная записка къ старой программѣ даетъ по этому поводу слѣдующее указаніе: «Желательно только, чтобы бытовая сторона не превращалась въ сухіе и отвлеченные «внутренніе обзоры» различныхъ эпохъ, а изучалась попутно съ былевымъ содержаніемъ эпохи. Такъ, при описаніи дѣятельности Владиміра Мономаха, характеризованной въ его «поученіи», можно дать картину княжескаго быта вообще и описать устройство княжескаго двора, а также составъ княжеской дружины и думы; при упоминаніи о томъ или другомъ случаѣ вѣча можно сообщить свѣдѣнія о составѣ городского населенія и объ общемъ значеніи вѣчевой дѣ-

ятельности въ государственной и народно-хозяйственно
жизни страны. Такого рода свѣдѣнія время отъ вре
мени должны быть сводимы въ общій обзоръ общественнаг
строя и учрежденій пройденной эпохи и объединяемы пу
темъ классной бесѣды, а не механическимъ заучиваніем
изъ учебника» [1]).

Противъ такого совѣта я не буду принципіально возра
жать, въ особенности при оговоркѣ объ объединеніи подоб
наго рода свѣдѣній время отъ времени въ общій обзор
Все дѣло здѣсь, конечно, зависитъ отъ возраста и развити
учащихся. Правда, что они очень не любятъ сухихъ «вну
реннихъ обзоровъ». Но все же это, собственно, пріемъ про
хожденія элементарнаго курса: дать бытовую картинку,
потомъ сдѣлать нѣкоторые выводы относительно политиче
скаго и общественнаго строя. Можетъ быть, такой пріем
слѣдуетъ сохранить для IV класса. Но въ V классѣ, гд
учащіеся уже переваливаютъ во вторую половину гимнази
ческаго курса, когда они уже прошли общую географію
часть географіи Россіи, проходятъ алгебру, геометрію, фи
зику и др. мудреныя науки,—тамъ, мнѣ кажется, можн
переходить и къ болѣе серьезной постановкѣ исторіи,
именно, особые уроки въ классѣ и особые параграфы, есл
не главы, въ учебникѣ посвятить вопросамъ о служилых
людяхъ, крѣпостномъ правѣ, причинахъ Смутнаго времен
и пр. Во всякомъ случаѣ такія рубрики нужно поставит
въ программу, чтобы учитель считалъ себя не менѣе обя
заннымъ проходить ихъ, чѣмъ біографію Грознаго, Ливон
скую войну, Полтавскую побѣду и пр. Къ этому остается
только еще прибавить, что слѣдуетъ нѣсколько исправит
программу IV—VI кл. въ смыслѣ большей логической стро
ности и послѣдовательности, устранивъ ту безсистемност
вопіющіе примѣры которой мы приводили выше.

По поводу изложенныхъ соображеній относительно средня
курса могутъ возразить слѣдующее: зачѣмъ вводить въ не

---

[1]) Такія указанія, къ сожалѣнію, опущены въ объяснительной запис
къ новой программѣ.

культурно-соціальный элементъ, если послѣдній въ изобиліи войдетъ въ дополнительный курсъ VII—VIII кл.?

На это слѣдуетъ отвѣтить, что нельзя суживать задачи средняго курса до однѣхъ пропедевтическихъ цѣлей—подготовки къ прохожденію дополнительнаго курса. Этотъ большой трехлѣтній курсъ долженъ имѣть свое самостоятельное значеніе и прежде всего долженъ быть научнымъ. Между тѣмъ сведеніе его къ біографіи и исключительно внѣшне-фактической исторіи сдѣлаетъ его анти-научнымъ, что во всякомъ случаѣ нежелательно. Затѣмъ, что касается дополнительнаго курса старшихъ классовъ, то нечего бояться того, что, при научной постановкѣ средняго курса, для него не останется подходящаго матеріала, что тамъ нечего будетъ дѣлать. Учебный матеріалъ безграниченъ, да и пріемы изученія въ старшемъ курсѣ могутъ и должны быть другіе [1]). Но прежде чѣмъ говорить объ этомъ, остановимся на разсмотрѣніи новой программы дополнительнаго курса и объяснительной къ ней записки.

Курсъ VII—VIII кл. русской исторіи представляетъ самую крупную новость. Мы видѣли, что для античной исторіи еще отводилось нѣкоторое мѣсто въ старой программѣ исторіи VIII кл., для русской же—ничего. Теперь дополнительный курсъ въ старшихъ классахъ ставится въ прекрасное положеніе: на одну рускую исторію отводится 3 недѣльныхъ часа (1 урокъ въ VII кл. и 2 урока въ VIII кл.). Но что касается способа составленія программы, то тутъ примѣнены пріемы крайне упрощенные. У меня была подъ руками брошюра подъ заглавіемъ: «Учебный планъ и программы учебныхъ предметовъ для VIII дополнительнаго класса женскихъ гимназій Московскаго учебнаго округа, изд. 1899 г.». Читаю, сравниваю и вижу, что составители программы дополнительнаго курса, не обременяя себя излишнимъ трудомъ, просто-

---

[1]) Въ слѣдующей статьѣ Г. К. Вебера предлагается особое распредѣленіе историческаго курса въ средней школѣ. Мы считаемъ этотъ вопросъ весьма сложнымъ, требующимъ дальнѣйшаго обсужденія, въ особенности тогда, когда налицо будутъ данныя опыта по примѣненію программы 1913 г.

напросто списали новую программу 1913 г. съ програм
1899 г., лишь съ самыми незначительными измѣненіями.
счастью, это хорошая программа, и въ данномъ случаѣ д
только выиграло. Цѣль курса по этой программѣ—излож
съ культурно-исторической точки зрѣнія главнѣйшихъ
дѣловъ русской исторіи, при чемъ преимущественное в
маніе обращается на внутреннюю исторію, т.-е. на разви
государственнаго, общественнаго и экономическаго строя
также—исторію просвѣщенія. Соотвѣтствующія рубрики
ведены съ достаточной полнотой во всѣхъ пяти главн
отдѣлахъ, на которые дѣлится новая программа (Кіевс
Русь, Удѣльная Владимірская Русь, Литовская Русь,
сковская Русь и Россійская имперія). При этомъ Литовс
Русь, съ ея государственнымъ и общественнымъ строе
представляетъ нововведеніе, котораго не было въ програ
женскихъ гимназій. Но зато вызываетъ полное недоум
пропускъ въ IV отдѣлѣ (Московская Русь) рубрикъ, отн
щихся къ общественному строю: служилые люди—вотч
ное и помѣстное землевладѣніе, тяглые люди—посадск
крестьяне, развитіе крѣпостного права. Во всѣхъ отдѣл
общественный строй имѣется и только въ этомъ почем
опущенъ. Такой пропускъ производитъ впечатлѣніе до
наго просмотра, тѣмъ болѣе, что эти темы совсѣмъ обойд
и въ программѣ курса среднихъ классовъ. Этотъ проб
долженъ быть несомнѣнно пополненъ. Въ послѣднемъ
дѣлѣ—«Россійская Имперія» слѣдуетъ привѣтствовать
становку такихъ рубрикъ, какъ: «Успѣхи экономическ
развитія Россійской Имперіи, финансы и ихъ исторія».
дастъ возможность учащимся VIII кл. познакомиться съ так
существенными вопросами, какъ государственное хозяйс
бюджетъ, развитіе капитализма; при характеристикѣ об
ственныхъ теченій XIX и XX вв. слѣдуетъ познако
хотя бы кратко, съ исторіей возникновенія и програм
политическихъ партій, разумѣется, безъ различія напра
ній, какъ лѣвыхъ, такъ умѣренныхъ и правыхъ.

Затѣмъ слѣдуетъ указать еще на одинъ пробѣлъ. Въ
чалѣ курса слѣдуетъ посвятить одинъ или даже нѣско

роковъ введенію къ изученію исторіи, остановившись на такихъ вопросахъ, какъ: исторія среди общественныхъ наукъ, понятіе объ историческихъ факторахъ и историческомъ процессѣ, ознакомленіе съ различными теченіями въ исторической наукѣ и друг. важнѣйшими вопросами, входящими въ составъ философіи и методологіи исторіи. Упоминаніе объ этомъ въ объяснительной запискѣ къ программѣ 1899 г. есть. Въ новой же программѣ и объяснительной къ ней запискѣ это опущено.

Что касается объяснительной записки, то она отличается краткостью, и по существу возразить противъ нея нечего. Странно звучитъ въ ней только послѣднее заключительное указаніе (пунктъ 5-й): «Желательно, чтобы учитель, благодаря тщательной подготовкѣ уроковъ, могъ нѣкоторымъ отдѣламъ курса давать болѣе подробное изложеніе, при чемъ учащіеся привыкли бы записывать со словъ преподавателя. Чтеніе этихъ записокъ на слѣдующемъ урокѣ устанавливало бы степень вниманія и прилежанія учениковъ».

Этотъ пунктъ отличается, кажется, наибольшей самостоятельностью, а вмѣстѣ съ тѣмъ и своеобразной оригинальностью педагогическихъ и методическихъ взглядовъ гг. составителей программы дополнительнаго курса. Зачѣмъ, спрашивается, тратить драгоцѣнное время на такую узко-школьную провѣрку вниманія и прилежанія молодыхъ людей 18—20-ти лѣтняго возраста, какъ чтеніе на урокѣ ихъ записокъ, составленныхъ со словъ учителя. Изощреніе въ техникѣ скорописи, казалось бы, тоже не входитъ въ задачу историческаго курса старшихъ классовъ. Время можетъ быть употреблено гораздо продуктивнѣе. Съ содержаніемъ курса учащіеся должны ознакомиться не только изъ лекцій учителя и соотвѣтствующаго учебника; въ дополнительномъ курсѣ въ широкой степени должно быть использовано ознакомленіе съ исторической литературой и пособіями, а по возможности и съ источниками. Устные и письменные рефераты и бесѣды по поводу этихъ рефератовъ, вообще *практическія занятія по исторіи* въ курсѣ старшихъ классовъ должны занять почетное мѣсто. Этимъ и будетъ отли-

чаться, главнымъ образомъ, дополнительный курсъ отъ сре
няго курса IV—VI кл., а не очищеніемъ послѣдняго от
культурно-историческаго элемента. Такой постановкѣ кур
въ VII—VIII кл. вполнѣ соотвѣтствуютъ возрастъ и ра
витіе учащихся и достаточное количество недѣльныхъ ч
совъ, отведенныхъ на этотъ предметъ. Начинающій учите
не останется безпомощнымъ и въ смыслѣ методически
указаній. Таковыя онъ найдетъ въ современной методич
ской литературѣ по исторіи.

И. Катаевъ.

Программы Министерства Нар. Просв. по исторіи для гимназій 1913 года.

II.

Всеобщая исторія.

Съ большими ожиданіями приступаешь къ новой программѣ курса исторіи въ средней школѣ, особенно къ той части этой программы, которая относится ко всеобщей исторіи. Нельзя же не признать, что именно эта часть программы нашей общеобразовательной средней школы составляла и составляетъ особую черту, выгодно отличающую ее отъ средней школы любого изъ передовыхъ западно-европейскихъ народовъ. Припомнимъ коротко, что уже отмѣчалось въ нашей педагогической литературѣ по этому вопросу. Повсюду, куда бы мы ни заглянули — въ Германіи, во Франціи, въ Англіи и т. д., историческое образованіе, даваемое средней школой подрастающему поколѣнію, другими словами, кругъ историческаго знанія и пониманіе исторической эволюціи въ ея цѣломъ, у обычнаго средняго интеллигента, прошедшаго черезъ среднюю школу, ограниченный и односторонній. Онъ знакомъ,—допустимъ, что онъ въ максимальной степени усвоилъ все то, что ему въ состояніи была дать по исторіи хорошо поставленная школа,—съ исторіей своего народа, съ исторіей своей родины, да и только. Единственное исключеніе въ этомъ отношеніи выпадаетъ на долю исторіи классической древности, исторіи античной культуры,—единственной области всеобщей исторіи, занимающей въ западно-европейской средней школѣ свое полноправное мѣсто рядомъ съ отечественной исторіей.

Это общепризнанное исключеніе можно объяснить толь
отчасти соображеніями педагогическаго характера тако
рода, что античный міръ представляетъ собою цѣлую цѣ
съ непрерывающимися звеньями, законченнаго въ себѣ,
хронологически и по существу, историческаго процес
вполнѣ отстоявшагося и будто вполнѣ уже выясненнаго,
что на таковомъ завершившемся цѣломъ удобнѣе всего
средоточить историческое образованіе, разъ его необходи
хотя бы нѣсколько расширять за предѣлы чисто національ
ныхъ рамокъ. Помимо этихъ соображеній педагогическа
характера, вѣроятно, гораздо бо́льшую роль въ этомъ вопр
сыграла опредѣленная традиція классицизма, имѣющая св
глубокіе корни въ жизни всей Западной Европы и получ
шая новые импульсы для своего углубленія благодаря раз
вавшемуся въ началѣ XIX вѣка характерному культурно
теченію неогуманизма. Итакъ, подъ покровомъ двоякаго р
переживаній, традиціи классицизма и неогуманизма съ од
стороны, и возникающихъ съ середины XIX вѣка идей
ціональнаго самоопредѣленія съ другой стороны, создал
на Западѣ въ послѣднихъ десятилѣтіяхъ истекшаго столѣ
опредѣленное содержаніе и направленіе общеобразовательн
средней школы и окрасило собою по премуществу сод
жаніе и направленіе именно историческаго образованія. О
чественная исторія главнымъ и исчерпывающимъ образо
съ частыми повтореніями, при прохожденіи курса въ
или даже въ три концентра, и въ придачу къ ней—ант
ный міръ. Всеобщей исторіи, какъ таковой, нѣтъ мѣста
западно-европейской школѣ, и развѣ только отдѣльные э
зоды, особенно крупныя имена и событія изъ жизни ближ
шихъ культурныхъ сосѣдей, безъ которыхъ совсѣмъ
не обойтись, болѣе или менѣе случайно вкрапливаются
тѣ или другія страницы своей же родной исторіи, «попут
не получая своего органическаго мѣста въ историческ
курсѣ, не откладываясь живыми силами въ настроеніи
міровоззрѣніи подрастающихъ поколѣній.

Результатъ этого большого дефекта налицо—незнан
непониманіе другой народности, ея историческихъ суд

ея психологіи, основныхъ мотивовъ ея жизни и стремленій, особенностей бытового уклада. Далѣе,—не столько здоровое чувство привязанности къ своему родному народу, знаніе своего, родного, уваженіе къ себѣ и къ своей національности,—все это черты прекрасныя, жизненныя и творческія, которыя необходимо насаждать и развивать,—сколько чрезмѣрное національное самомнѣніе, самовлюбленность, гипертрофированный націоналистическій эгоцентризмъ со всѣми его послѣдствіями,—вотъ черты безчисленныхъ культурныхъ бѣдствій нашихъ дней, несчастныхъ національныхъ особенностей всѣхъ западно-европейскихъ народовъ безъ исключенія. У однихъ, достигшихъ своей государственной мощи, своего мірового полета съ прямо-таки сказочной быстротой въ теченіе какихъ-нибудь четырехъ-пяти послѣднихъ десятилѣтій, какъ у германцевъ, эти черты назойливо выставлялись на показъ безъ всякаго прикрытія и вырождались въ отталкивающій и оскорбляющій всякаго чумеземца культъ шовинизма; у другихъ тѣ же особенности жили и развивались, только въ болѣе культурной и пристойной формѣ, не такъ ужъ бьющей въ глаза. А идеалы и мечты всеобщей человѣческой солидарности, культурнаго братства и сплоченности, идеалы общечеловѣческіе, такъ мощно двигавшіе впередъ европейское человѣчество на прежнихъ путяхъ его историческаго развитія,—гдѣ они остались?! Они—позади, въ «наивныхъ пережиткахъ» нашихъ отцовъ и дѣдовъ, этихъ «безпочвенныхъ мечтателей»; они, надѣемся мы, возродятся въ будущемъ, когда пройдетъ кошмарное безуміе нашихъ дней, и Европа, очищенная и возрожденная въ горнилѣ современнаго всемірнаго пожара, опомнится и пойдетъ иными путями къ истинному культурному строительству.

Съ этой точки зрѣнія роль «*всеобщей* исторіи», какъ научной дисциплины sui generis и какъ особой самодовлѣющей отрасли среди предметовъ преподаванія въ средней школѣ, не можетъ быть переоцѣнена. Она должна и можетъ дать не только богатѣйшій запасъ положительнаго знанія, но, что, можетъ быть, еще существеннѣе въ педагогическомъ отношеніи, она выполнитъ свою великую гуманизирующую

миссію, сблизитъ различныя народности въ ихъ взаимн
пониманіи и уваженіи, приведетъ къ дѣйствительному к
турному сотрудничеству.

Въ русскомъ педагогическомъ сознаніи подобныя мы
давно уже получили свое какъ будто неоспоримое пр
гражданства, и наша средняя школа съ давнихъ поръ
ряду съ отечественной исторіей удѣляла значительную ча
времени всеобщей исторіи. Именно этой особенностью т
выгодно отличалось всегда наше преподаваніе исторіи
школѣ отъ того, что дѣлалось и дѣлается въ этомъ отно
ніи у нашихъ западныхъ сосѣдей. Конечно, мы были
нуждены такъ поступать по причинамъ особаго рода. Суд
нашего прошлаго, протекавшія въ условіяхъ изолирова
сти и оторванности отъ главныхъ направляющихъ очаг
европейской цивилизаціи, заставили насъ, съ опредѣлен
момента нашего историческаго развитія, пойти въ ученье
Западной Европѣ и въ сравнительно короткій промежут
времени пройти тотъ путь, который задолго до насъ пр
дили отдѣльные передовые народы Запада, раньше насъ
ступившіе на историческое поприще. Мы могли воспол
ваться ихъ богатымъ и разностороннимъ опытомъ. «Вс
шая исторія» стала нашей великой учительницей въ ст
ніи нашихъ собственныхъ судебъ. У этихъ первоисточник
зарождались лучшіе наши порывы и начинанія; исходя
нея, мы впервые научались правильно подходить къ
шему родному прошлому, находить самихъ себя. Несрав
ный Грановскій, нашъ даровитѣйшій «всеобщій» истор
par excellence, на *всеобщей* исторіи болѣе чѣмъ кто бы т
было воспитывалъ наше русское культурное и граждан
самосознаніе, и изъ его московской аудиторіи 40-ыхъ го
вышло не мало нашихъ незабвенныхъ шестидесятник

Но въ этомъ вопросѣ,—о роли всеобщей исторіи въ
шемъ сознаніи, во всей системѣ нашего образованія и,
стѣ съ тѣмъ, въ особомъ почетномъ мѣстѣ ея въ на
средней школѣ—имѣетъ значеніе еще и другое обстоят
ство. Русскому человѣку органически сродни все общеч
вѣческое. Узкое національстическое самохвальство поя

лось и появляется у насъ въ видѣ рѣдкихъ, исключительныхъ, болѣе случайныхъ и болѣзненно испытываемыхъ проявленій спорадическаго характера, и никогда не составляло—будемъ надѣяться, никогда не составитъ и въ будущемъ—широкаго теченія въ народныхъ переживаніяхъ, ни въ народной средѣ, ни въ кругахъ передовой интеллигенціи. Свое намъ любо и дорого, своимъ хорошимъ мы дорожимъ, а часто его даже не дооцѣниваемъ, своими большими недочетами мученически болѣемъ, свое родное культурное достояніе умѣемъ защищать до самозабвенія и самопожертвованія; но при всемъ этомъ мы сознательно не хотимъ и психологически не можемъ обводить себя непроницаемой стѣной ото всего, что лежитъ за географическими и психологическими границами нашей родины, а наоборотъ, стремимся всегда находить всевозможныя соприкосновенія съ переживаніями и исканіями другихъ культурныхъ народовъ, въ сознаніи общности основныхъ культурныхъ цѣнностей и идеаловъ.

Такая постановка историческаго преподаванія въ нашей русской школѣ составляетъ отрадную особенность ея, и этой особенностью мы дорожимъ, какъ отличительной чертой нашего гуманитарнаго образованія. Всеобщая исторія не только не является помѣхой для широкаго и всесторонняго изученія нашей родины и ея историческаго развитія, нашей отечественной исторіи, а наоборотъ, служитъ незамѣнимымъ подспорьемъ для нея.

Въ наши тревожные дни небывалой по своему напряженію борьбы за самыя цѣнныя народныя блага, во имя неприкосновенности народнаго и государственнаго достоянія, во имя достоинства и независимости родины, естественно, можетъ пробудиться такое настроеніе и такой уклонъ мысли, который прямо и косвенно ведетъ къ нетерпимому и враждебному, даже ненавистническому отношенію ко всему чужому и, съ другой стороны, взываетъ о необходимости усиленно насаждать и всячески культивировать свое родное, національное, якобы находящееся въ загонѣ и въ пренебреженіи. Развѣ мы не слыхали за послѣдніе мѣсяцы тре-

вожныхъ голосовъ, выдвигавшихъ именно подобныя сообр
женія? Развѣ не замѣчается въ совѣщаніяхъ, частнаго
офиціальнаго характера, направленіе, взывающее къ нас
жденію сугубо національной школы, заключающейся будто
сознательномъ сокращеніи, вплоть до полнаго изгнанія и
нея преподаванія иностранныхъ языковъ, въ особенности, к
нечно, нѣмецкаго языка, всеобщей исторіи и т. д.? «Изуч
ютъ подробно всякихъ Лютеровъ, и не знаютъ наши
Гермогеновъ!» Такіе крылатые лозунги являются специф
ческими и чреватыми послѣдствіями. Спора нѣтъ, зна
свою родину и ея историческія судьбы и знать все это
наибольшемъ совершенствѣ и послѣ всестороннѣйшаго из
ченія,—краеугольная основа правильной постановки обра
вательнаго и воспитательнаго дѣла въ нашей средней ш
лѣ. Но развѣ это влечетъ за собою необходимость отсѣ
все, что не подходитъ подъ рубрику «своего»? Таки
«преобразованіями» мы поведемъ нашу родину не къ оз
ровленію и возрожденію, къ чему мы всѣ такъ страст
стремимся и во имя чего мы всѣ работаемъ съ твердой в
рой на близкое осуществленіе нашихъ завѣтныхъ идеало
а приведемъ ее къ неисчислимымъ бѣдствіямъ, заразимъ
первороднымъ грѣхомъ человѣконенавистничества и дост
немъ безграничнаго культурнаго оскудѣнія.

Новая программа исторіи для мужскихъ гимназій бы
утверждена въ іюлѣ 1913 г., а годъ спустя была распрост
нена съ очень незначительными сокращеніями и на реа
ныя училища. Въ истекшемъ (1914/15) учебномъ году о
уже проводилась на практикѣ, по крайней мѣрѣ въ знач
тельной своей части, такъ что есть уже нѣкоторая возмо
ность обсуждать эту программу не только съ чисто теорет
ческой точки зрѣнія, но и воспользоваться хотя бы небо
шой провѣркой этихъ соображеній на опытѣ.

Вырабатывалась новая программа еще до войны, въ ус
віяхъ мирной культурной работы, когда у насъ, по крайн
мѣрѣ, совершенно не слышно было голосовъ, испуганно
гнѣвно призывающихъ къ искорененію всего «чужого»
требующихъ нарочитаго насажденія только «своего». К

знаетъ, могла ли бы эта программа вообще появиться именно въ наши дни, такъ сильно измѣнившіеся съ тѣхъ поръ? Кто знаетъ, долго ли ей суждено существовать при новыхъ вѣяніяхъ, при новомъ коренномъ пересмотрѣ, предпринятомъ уже вѣдомствомъ народнаго просвѣщенія, пересмотрѣ всей организаціи средней школы и всего учебнаго матеріала?

Независимо ото всѣхъ этихъ вопросовъ обсужденіе программы исторіи 1913 г. можетъ сохранить свое чисто принципіальное значеніе. Мы и перейдемъ теперь къ обсужденію постановки всеобщей исторіи въ нашей средней школѣ по дѣйствующей, по крайней мѣрѣ, въ данную минуту программѣ 1913 г.

Съ особымъ чувствомъ удовлетворенія нужно констатировать въ первую очередь тотъ характерный фактъ, что новая программа, стремящаяся преподаваніе исторіи поставить въ условія весьма благопріятныя, хотя бы тѣмъ, что значительно увеличивается число отводимыхъ на этотъ учебный предметъ уроковъ—съ 20 (максимальное число уроковъ, не всегда даже соблюдавшееся) при прежней программѣ до 26 по новой,—всеобщую исторію выдвигаетъ, какъ самодовлѣющую учебную дисциплину, параллельно и рядомъ съ отечественной исторіей; она отводитъ на нее, гораздо болѣе отчетливо, чѣмъ это дѣлалось въ прежнихъ программахъ, особые часы, въ тѣхъ классахъ, напримѣръ, гдѣ всеобщая и русская исторія проходится одновременно (съ IV по VIII кл.).

Слѣдующая таблица ясно иллюстрируетъ распредѣленіе уроковъ исторіи по отдѣльнымъ классамъ; отдѣльныя рубрики выдѣляютъ русскую и всеобщую исторію; и тутъ же указывается количество уроковъ исторіи, существовавшее при прежней программѣ, въ максимальныхъ его размѣрахъ.

	Программа 1913 г.			Прежняя программа
	Русск. исторія.	Всеобщая исторія.	Всего.	
I кл.	2	—	2	2
II „	1/4 [1]	1 3/4 [1]	2	2
III „	—	2	2	2
IV „	2	2	4	3
V „	2	2	4	4
VI „	2	3 [2]	5	3
VII „	1	2	3	2
VIII „	2	2	4	2
	Всего 11 1/4	14 3/4	26	20

Общая схема построенія курса всеобщей исторіи и распре дѣленіе его по классамъ ясно намѣчены во вступительной части «Объяснительной записки къ учебному плану и при мѣрной программѣ по Всеобщей исторіи» [3]).

«Курсъ всеобщей исторіи начинается во II-мъ классѣ, в которомъ, послѣ окончанія элементарнаго курса Отечествен ной исторіи, сообщаются въ доступной пониманію ученикові этого класса формѣ первоначальныя понятія объ исторіи, ея предметѣ, историческихъ памятникахъ и первобытной (доисторической) культурѣ, а затѣмъ очерки изъ жизни ве ликихъ народовъ древняго Востока и древнѣйшей (миѳиче ской) Греціи».

«Этотъ курсъ служитъ какъ бы введеніемъ къ система тическому курсу, который проходится въ теченіе шести лѣт (въ III—VIII классахъ) и распадается на два, взаимно до полняющихъ одинъ другой, концентра (ступени): въ первом

---

[1]) Эти дробныя числа получаются въ силу того, что „Элементарны курсъ отечественной исторіи проходится въ I кл. при 2 урокахъ и можеп быть законченъ во II кл. въ теченіе 25 уроковъ“, т.-е. въ теченіе перво четверти; остальная часть времени во II кл. отводится на всеобщую исторію

[2]) Въ VI кл. въ I полугодіи при 2 урокахъ заканчивается новая исторі (I ступень), во II полугодіи при 4 урокахъ проходятся средніе вѣка (II ст пень); въ таблицѣ мы поставили среднюю ариѳметическую (3 ур.).

[3]) См. стр. 32 офиціальнаго изданія „Программы и объяснительныя за писки по русской и всеобщей исторіи въ мужскихъ гимназіяхъ“, СПБ. Го сударственная типографія, 1913. Стр. 64.—Въ дальнѣйшемъ новая про грамма цитируется нами по этому изданію.

изъ нихъ (III—V классы и 1-ое полугодіе VI класса) проходится полный курсъ всеобщей исторіи, начиная съ обозрѣнія исторіи народовъ классической древности и кончая второю половиною прошлаго столѣтія; во второмъ (2-ое полугодіе VI, VII и VIII классы) повторяется пройденное въ предыдущихъ классахъ съ необходимыми дополненіями, главнымъ образомъ, изъ области внутреннихъ политическихъ и общественныхъ явленій въ жизни европейскихъ народовъ, равно какъ ихъ духовной культуры, которыя не могли быть пройдены въ первомъ концентрѣ (ступени), въ виду недостаточнаго для ихъ пониманія и усвоенія умственнаго развитія учащихся».

Итакъ, передъ нами уже вырисовываются главныя отличительныя особенности постановки преподаванія всеобщей исторіи по новой программѣ: 1) ей удѣляется большее количество часовъ, 2) начало ея изученія отнесено на годъ раньше (вмѣсто III класса во II классъ) и 3) прохожденіе курса построено на системѣ концентровъ (всеобщая исторія въ цѣломъ проходится дважды, въ болѣе элементарномъ объемѣ, и вторично, въ болѣе расширенномъ объемѣ).

Къ сожалѣнію, ни въ программахъ, ни въ объяснительныхъ запискахъ къ нимъ мы не находимъ никакихъ указаній на то, что̀ именно, какія соображенія принципіальнаго или практическаго характера заставили составителей программы прибѣгнуть къ своимъ новшествамъ. Мы такъ и не узнаемъ, чѣмъ мотивируется перенесеніе изученія всеобщей исторіи уже во второй классъ и введеніе системы концентровъ, построенныхъ вдобавокъ особымъ, непривычнымъ способомъ. Эти вопросы такъ и остаются открытыми.

Далѣе, насколько обширны, содержательны и интересны объяснительныя записки къ прежней программѣ исторіи [1]), насколько много изъ этихъ послѣднихъ можетъ вынести цѣнныхъ соображеній научно-историческихъ, педагогическихъ и методическихъ преподаватель исторіи, настолько же лако-

[1]) См. „Примѣрныя программы и объяснительныя записки по исторіи для мужскихъ гимназій, прогимназій и реальныхъ училищъ вѣдомства Министерства Нар. Просвѣщенія“, Москва, 1912.

ничны, скудны по формѣ и по содержанію, безапелляціонны и догматичны по своимъ изрѣдка встрѣчающимся указаніямъ объяснительныя записки къ новой программѣ [1]). Въ этомъ отношеніи составители новыхъ объяснительныхъ записокъ къ большому ущербу для дѣла, очень ужъ упростили свою отвѣтственную задачу, не проявили никакой самостоятельной творческой работы, сдѣлали скорѣе даже большой шагъ назадъ. Получилось чисто внѣшне-формальное толкованіе нѣкоторыхъ отдѣльныхъ пунктовъ примѣрной программы. Тщетно мы стали бы искать какое-нибудь опредѣленное credo научнаго, общепедагогическаго или методическаго характера. А безъ содержанія именно такого рода объяснительная записка лишается своего основного смысла и значенія и при такихъ условіяхъ, разъ въ ней нѣтъ руководящихъ принциповъ, нѣтъ опредѣленной научной и педагогической идеологіи, освѣщающей основы самой программы и пути къ ея проведенію на практикѣ, она безъ ущерба могла бы быть совсѣмъ опущена; было бы достаточно—просто объявить къ свѣдѣнію и къ исполненію саму программу, да и только. Хорошо ли это или нѣтъ, это—уже другой вопросъ. Припоминаются намъ при этомъ нѣкоторые отдѣлы объяснительной записки къ прежней программѣ, въ первую очередь обстоятельный рефератъ, прямо-таки «педагогическій этюдъ» къ курсу Средневѣковья. Съ начала до конца онъ читается съ большимъ интересомъ, выдвигаетъ проблемы первостепенной важности, идейно освѣщаетъ внутреннее содержаніе этого важнаго и безконечно сложнаго для школьнаго преподаванія многограннаго комплекса явленій западно-европейской культуры, и даетъ очень цѣнныя указанія не только для начинающаго, но также и для опытнаго преподавателя средней школы. Тутъ какъ разъ и чувствуется вся важность и необходимость такого рода принципіальной объяснительной записки.—Ничего подобнаго мы не встрѣчаемъ въ новомъ изданіи министерской программы. Въ одной только части ея

---

[1]) Мы все время говоримъ о новой программѣ въ предѣлахъ только курса всеобщей исторіи.

мы находимъ отклики изъ прежнихъ объяснительныхъ записокъ, это—въ запискѣ, относящейся къ «введенію» къ курсу всеобщей исторіи [1]), къ курсу II класса, цѣликомъ перенесенному сюда изъ III класса, для котораго была составлена тогда программа и объяснительная записка, теперь воспроизведенныя примѣнительно ко II классу. Но и тутъ замѣчается любопытная особенность. Нужно бы ожидать, что при прохожденіи этого курса теперь, въ болѣе раннемъ классѣ, съ дѣтьми, еще менѣе окрѣпшими въ своемъ умственномъ развитіи, менѣе пробудившимися, когда курсъ, сравнительно съ прежнимъ, не сокращенный и неупрощенный, безусловно долженъ встрѣтиться съ еще гораздо болѣе существенными затрудненіями всякаго рода,—указанія болѣе подробнаго характера относительно подхода къ курсу, обработки «ряда картинъ», «культурно-бытовыхъ темъ», конкретизаціи самого преподаванія, должны бы найти себѣ мѣсто въ болѣе детальномъ изложеніи. Въ дѣйствительности же мы встрѣчаемся съ явленіемъ какъ разъ обратнаго порядка: дается прежняя объяснительная записка, не только не дополненная и какъ будто совершенно игнорирующая вновь созданныя затрудненія, но даже сокращенная, съ пропусками весьма существенныхъ въ педагогическомъ отношеніи соображеній авторовъ первоначальной записки. Стремленіе къ лаконизму въ данномъ случаѣ неумѣстно и только повредило дѣлу [2]).

---

[1]) Очерки и картины изъ жизни и культуры древнихъ народовъ Востока и Греціи.—I. Вступительныя бесѣды объ исторіи, ея предметѣ, историческихъ памятникахъ и первобытной культурѣ.—II. Древній Востокъ.—III. Греція въ древнѣйшую эпоху ея исторической жизни.

[2]) Для иллюстраціи мы приведемъ досадный пропускъ въ новой объяснительной запискѣ:

„Неправильно было бы думать, что дѣти школьнаго возраста мыслятъ лишь единичнымъ конкретнымъ образомъ; они уже способны и склонны къ выработкѣ общихъ понятій; операціи абстракціи и обобщенія совершаются въ ихъ умѣ даже съ большою энергіею, доставляя имъ прямое удовольствіе. Необходимо только, чтобы подобная (конечно, новая для нихъ) работа не утомляла черезчуръ ихъ вниманія и не охлаждала ихъ. Поэтому учитель долженъ заботиться о томъ, чтобы постоянно помогать образованію первоначальныхъ идей своихъ учениковъ доставленіемъ имъ отчетливаго, легко

Вслѣдъ за «введеніемъ» къ курсу всеобщей исторіи («Очерки и картины изъ жизни и культуры древнихъ народовъ Востока и Греціи»—во II классѣ) идетъ въ III классѣ древняя исторія. «Курсъ III класса, посвященный обозрѣнію

воспринимаемаго матеріала для ихъ питанія и поддержки постояннымъ при токомъ новыхъ впечатлѣній. Въ видахъ достиженія этого въ преподаваніи въ младшихъ классахъ слѣдуетъ избѣгать шаблонной системы механическаго чередованія „объясненія и спрашиванія“, а вести его въ формѣ подвижныхъ и гибкихъ, легко поддающихся индивидуализаціи „бесѣдъ“, въ которыхъ разнообразными сочетаніями переплетается участіе преподающаго и слушающихъ. Такимъ образомъ устанавливается между ними тѣсное общеніе; въ ученикахъ вызывается активная работа и самодѣятельность, доставляющая имъ нерѣдко радостное удовлетвореніе отъ результатовъ, полученныхъ собственными усиліями. Чтобы система бесѣдъ привилась хорошо необходимо, во-первыхъ, преподавателю вырабатывать въ себѣ при разсказ способность къ картинной и оживленной рѣчи, которая будила бы вниманіе и захватывала чувство и воображеніе, возбуждая дружную дѣятельность всѣхъ психическихъ силъ на помощь мысли. Далѣе, при „анализѣ“ давае мыхъ картинъ и выводѣ изъ нихъ „понятій“ требуется постоянно обращаться къ „самонаблюденію“ самихъ учениковъ съ цѣлью выясненія явленій стародавней жизни. Для изученія первобытныхъ ступеней общежитія и первоначальнаго умственнаго развитія человѣчества, архивъ дѣтской памяти хранитъ большой запасъ данныхъ, вынесенныхъ изъ личнаго психического опыта, которымъ слишкомъ мало пользуется школа. Извлекать их изъ даннаго поля сознанія дѣтей, пріобщать къ истолкованію давно прошедшихъ временъ—это также значитъ пользоваться пріемомъ наглядна обученія. Затѣмъ еще въ „наблюденіяхъ“ дѣтей надъ окружающимъ заключаются важные пособники для уразумѣнія ими по аналогіи простѣйших формъ и явленій исторической жизни, и тѣ вопросы, которые обычно рисуются намъ далекими отъ содержанія внутренней жизни дѣтей, мало-по малу сродняются съ ихъ духовными интересами“. (См. стр. 27—28 „Пр мѣрныхъ программъ и объяснительныхъ записокъ по исторіи“.—Сенатска типографія. Печатано по распоряженію г. управляющаго Министерством Народнаго Просвѣщенія.—Безъ обозначенія года).

Мы намѣренно помѣщаемъ здѣсь эту большую выдержку, считая высказанныя въ ней мысли въ высшей степени цѣнными съ педагогической точки зрѣнія, такъ какъ по опыту знаемъ, насколько нелегко у насъ раздобыват официальныя программы. Въ продажу онѣ большею частью не поступаютъ и достать ихъ обычнымъ путемъ почти невозможно. Онѣ печатаются в официальныхъ изданіяхъ, которыя не всегда могутъ оказаться подъ рукой и часто бываетъ, что преподаватель исторіи никакъ не можетъ получить хотя бы во временное пользованіе, необходимой ему программы исторіи

ревней исторіи Греціи и Рима,—читаемъ мы въ объясни-
ельной запискѣ 1913 г. (стр. 37),—хотя и называется си-
тематическимъ, не можетъ быть таковымъ въ строгомъ
мыслѣ слова по условіямъ возраста и общаго развитія уче-
иковъ этого класса. Нельзя, напримѣръ, считать доступ-
ымъ ихъ пониманію сложные вопросы политико-экономи-
ескаго характера, игравшіе такую важную роль въ про-
ессѣ внутренняго развитія древнихъ греческихъ и римской
еспубликъ, равно какъ не могутъ быть ими поняты надле-
ащимъ образомъ и явленія духовной жизни древнихъ клас-
ическихъ народовъ, ихъ литература, наука, искусство. Та-
имъ вопросамъ не мѣсто въ курсѣ III класса, который
олженъ быть систематическимъ не въ смыслѣ всесторон-
яго изображенія явленій внѣшней и внутренней жизни
ревнихъ грековъ и римлянъ въ ихъ взаимной связи и
ослѣдовательности, а только какъ первая ступень общаго
сторическаго процесса, развивавшагося на фонѣ того куль-
урнаго наслѣдія, какое оставили послѣ себя греки и рим-
яне. Поэтому изъ курса III-го класса исключаются всѣ
акіе вопросы, для пониманія которыхъ необходимы болѣе
зрѣлый возрастъ и болѣе обширное умственное развитіе,
чѣмъ возрастъ и умственное развитіе этого класса, и ихъ
изученіе откладывается до VIII-го класса, въ курсъ кото-
раго входитъ, между прочимъ, обозрѣніе античной культуры
въ широкомъ смыслѣ этого слова, а въ III-мъ классѣ древ-
няя исторія Греціи и Рима должна проходиться въ элемен-
арныхъ по изложенію, но связанныхъ между собою хроно-
огически, очеркахъ, въ которыхъ надлежащее мѣсто должно
быть отведено біографическому элементу въ виду той выдаю-
щейся роли, какую играли въ судьбахъ Греціи и Рима от-
дѣльныя личности».

А разнообразные „неофиціальныя“ изданія не всегда надежны. Такъ, напримѣръ, въ ходкомъ изданіи В. Мавринкаго „Правила и программы классическихъ гимназій“ и т. д. (изд. 1909 г.) цитируемая объяснительная записка помѣщена (стр. 44—47), но почему-то съ очень значительными сокращеніями, при чемъ издатель не счелъ нужнымъ указать на то, что записка дается не полностью.

Все это въ сравненіи съ прежней запиской ново, вплот до отведенія надлежащаго мѣста, почему-то именно в этой части курса, «біографическому элементу». Въ прежне запискѣ объ этомъ элементѣ ничего не сказано и, пожалуй объ этомъ послѣднемъ обстоятельствѣ приходится пожалѣть такъ какъ вопросъ этотъ очень существенный и все ещ далеко не достаточно разработанный въ педагогической ли тературѣ. Если понимать подъ «біографическимъ элементомъ указаніе на роль личности въ историческомъ процессѣ и з «личностью» признавать одну изъ крупнѣйшихъ двигатель ныхъ силъ въ историческихъ судьбахъ народовъ,—точк зрѣнія, соотвѣтствующая нашему личному историческом міросозерцанію и имѣющая, по-нашему, свою большую вос питательную цѣнность въ преподаваніи исторіи въ средне школѣ,—то спрашивается, почему же «біографическій эл ментъ» слѣдуетъ выдвигать именно только въ предѣлах элементарнаго курса древней исторіи, а не проводить ег въ законныхъ размѣрахъ на протяженіи всего историческа преподаванія. Если же авторы записки подъ «биографич скимъ элементомъ» понимаютъ особый и наиболѣе суще ственный педагогическій пріемъ конкретизаціи преподаван то, повидимому, мы тутъ сталкиваемся со старымъ и уж отжившимъ свое время предразсудкомъ, такъ какъ нагля ность въ преподаваніи исторіи совершенно не можетъ и д должна сводиться именно къ біографическому элементу. В этомъ отношеніи новая объяснительная записка может хотя бы косвенно, содѣйствовать тому, что преподаван исторіи, хотя бы только въ предѣлахъ этой части древн исторіи, начнетъ соскальзывать съ тѣхъ правильныхъ п зицій, которыя были заняты уже въ послѣднее время и к торыя были удержаны въ предшествующей программѣ.

Нельзя еще не упомянуть о характерномъ пропускѣ в новой объяснительной запискѣ одного пункта, весьма суш ственнаго, который въ старой программѣ опредѣленны образомъ окрашиваетъ проводимое направленіе. Находи мы его на стр. 34-ой старой программы. «Перейдя къ с словной борьбѣ въ древнемъ Римѣ, нѣтъ надобности по

ркивать умѣренность и самообладаніе, будто бы обнаруженныя въ этой борьбѣ обѣими враждующими сторонами, такъ какъ упомянутыя качества являются скорѣе позднѣйшимъ измышленіемъ, чѣмъ существовавшимъ на самомъ дѣлѣ. Простое и конкретное изложеніе сословной борьбы, бывшей, конечно, борьбою безпощадною, само по себѣ производитъ на учащихся сильное впечатлѣніе, а послѣдующая римская исторія ясно показываетъ имъ, что только благопріятное разрѣшеніе естественныхъ требованій плебейскаго сословія послужило залогомъ славы и могущества Рима».—Не думаемъ, чтобы этотъ пропускъ былъ вызванъ тѣмъ, что «подробное изложеніе борьбы плебеевъ съ патриціями за уравненіе въ правахъ не входитъ въ курсъ III класса». «Подробнаго изложенія борьбы» не будетъ въ нѣсколько сокращенномъ курсѣ, но вѣдь выкинуть этой борьбы цѣликомъ нельзя, опредѣленная окраска ей будетъ дана. При этомъ, опредѣленнымъ соблазномъ, и не безопаснымъ, можетъ послужить другое мѣсто новой записки (стр. 40), гдѣ въ нѣсколько иномъ контекстѣ говорится: «...вполнѣ умѣстно использовать тотъ, частью историческій, частью легендарный матеріалъ, который имѣетъ существенное значеніе для характеристики римлянъ въ эту пору ихъ историческаго существованія». Вдобавокъ и въ запискѣ къ курсу древняго міра въ VIII классѣ мы также не встрѣчаемъ ни малѣйшихъ намековъ на то направленіе, отражающее въ себѣ современное изученіе античнаго міра, которое такъ опредѣленно высказано въ цитированномъ мѣстѣ прежней программы.

Въ какомъ же положеніи, наконецъ, оказывается по программѣ 1913 г. вся первая часть всеобщей исторіи, то, что обычно называется «древняя исторія»,—отдѣлъ, обнимающій собою періодъ отъ первобытной культуры до конца римской имперіи? Не забудемъ того, что центръ тяжести этого курса (Греція и Римъ) до сихъ поръ лежалъ на IV классѣ. Вспомнимъ также то, что такъ часто и единодушно говорилось преподавателями исторіи относительно этого курса. Прохожденіе древней исторіи въ IV классѣ признавалось чрезвычайно сложнымъ и дававшимъ въ конечномъ итогѣ очень

скудные результаты, не стоявшіе ни въ какомъ соотвѣтств
съ затрачиваемымъ напряженіемъ со стороны какъ учител
такъ и учениковъ. Преждевременно, говорилось не без
значительнаго основанія, начинать систематическій курс
всеобщей исторіи съ IV класса и въ III классѣ проходи
первобытную культуру, Востокъ и Гомеровскую Грецію;
дѣтей 12—13 лѣтъ нѣтъ и не можетъ быть тѣхъ рессурсов
при помощи которыхъ они могли бы преодолѣть больш
трудности, вытекающія изъ самаго существа предмета и в
устраняемыя самыми утонченными дидактическими пріема
и искусствомъ талантливаго педагога. Безспорно, мож
вызвать у дѣтей интересъ къ предмету, можно заронит
любовь къ нему,—и это удавалось, но далеко не повсю
и не всегда,—но при всемъ томъ ясно сознавалось, что тут
дѣло обстоитъ не ладно: чрезмѣрно форсированнымъ темпом
преждевременнымъ подведеніемъ дѣтей къ непосильному д
нихъ матеріалу въ его цѣломъ наносится ущербъ и им
въ ихъ правильномъ, органическомъ развитіи, и самый пре
метъ—всеобщая исторія,—на первой своей ступени, само
отвѣтственной, такъ какъ здѣсь закладывается фундамент
для всего возводимаго впослѣдствіи зданія, многое теряет
въ своей образовательной и воспитательной цѣнности. П
этому-то усиленно искали выхода изъ этого ложнаго пол
женія, въ интересахъ дѣтей и въ интересахъ предмета.
выходъ намѣчался, даже больше—на практикѣ, въ течен
многихъ лѣтъ уже, въ нѣкоторыхъ среднихъ школахъ с
большимъ успѣхомъ проводится совершенно иное распред
леніе всеобщей исторіи, сравнительно съ тѣмъ, что предл
галось и раньше официальными программами министерст
и предлагается теперь въ еще болѣе сгущенномъ видѣ п
слѣднею программою 1913 г. Измѣненіе это состоитъ въ сл
дующемъ. Курсъ всеобщей исторіи въ цѣломъ отодвигает
выше, во вторую половину средней школы, и проходитс
при нѣсколько увеличенномъ количествѣ часовъ, но все-та
меньшемъ, чѣмъ отводится на исторію по новой министе
ской программѣ, въ послѣдовательномъ систематическом
порядкѣ, начиная съ V класса и кончая VIII классомъ (

V кл.—древняя исторія, въ VI—средневѣковье, въ VII и VIII кл.—новая исторія, при чемъ XIX вѣку, начиная съ великой французской революціи, отводится какъ разъ заключительный, восьмой классъ). Въ тѣхъ же классахъ, начиная съ VI, одновременно проходится и систематическій курсъ русской исторіи, при чемъ опять VIII классъ и по этому предмету цѣликомъ посвящается XIX вѣку; элементарный же курсъ отечественной исторіи проходится въ III и IV классахъ. Такая организація преподаванія исторіи, какъ показываетъ долголѣтній опытъ, имѣетъ весьма реальные результаты, которые стоятъ внѣ всякихъ сравненій съ тѣмъ, что достигается при обычномъ распредѣленіи историческаго курса въ средней школѣ [1]). Оно и понятно. Болѣе зрѣлый возрастъ, съ расширеннымъ кругомъ интересовъ и запросовъ, сразу же совершенно мѣняетъ картину, и преподаваніе можетъ быть при такихъ условіяхъ построено на прочныхъ основахъ. Помимо этого историческое образованіе въ школѣ при такомъ распредѣленіи получаетъ свое естественное завершеніе, разъ XIX вѣкъ, какъ послѣдній и

---

[1]) Мы имѣемъ въ виду постановку преподаванія исторіи въ нѣкоторыхъ полноправныхъ частныхъ женскихъ гимназіяхъ въ Петроградѣ, главн. образ. въ гимназіи кн. Оболенской, въ гимназіи Л. С. Таганцевой, отчасти и въ гимназіи М. Н. Стоюниной. Эти три гимназіи подъ авторитетнымъ и идейнымъ руководствомъ своихъ предсѣдателей педагогическихъ совѣтовъ (въ гимн. кн. Оболенской—покойнаго историка проф. Г. В. Форстена, въ гимназ. Таганцевой—талантливаго медіэвиста Петроградскаго Университета проф. И. М. Гревса, въ гимн. Стоюниной—извѣстнаго нео-филолога проф. Ѳ. А. Брауна), крупныхъ ученыхъ, много поработавшихъ въ области педагогики средней школы, заняли свое почетное мѣсто въ дѣлѣ коренного преобразованія нашей средней школы и не только въ области одного женскаго образованія.—Отчасти аналогичная реформа была проведена и въ Тенишевскомъ училищѣ въ Петроградѣ (общеобразовательная 8-миклассная мужская школа, въ вѣдомствѣ Министерства Торговли и Промышленности, офиціально считающаяся „коммерческимъ училищемъ новаго типа“), гдѣ организація преподаванія исторіи была проведена подъ руководствомъ академика А. С. Лаппо-Данилевскаго и проф. И. М. Гревса.—Въ Москвѣ, насколько намъ извѣстно, такое же распредѣленіе историческаго курса имѣется въ женск. гимназіи (съ полной программой мужской классической гимназіи) Н. П. Хвостовой.

на ряду съ этимъ наиболѣе сложный крупный этапъ исто
рическаго развитія Россіи и Европы, подробно и углубленн
изучается молодыми людьми въ послѣднемъ году школьнаг
обученія, наканунѣ выступленія въ жизнь. Тогда только
можно говорить о томъ, что цѣль историческаго образованія
достигается, и дается обоснованное пониманіе окружающе
насъ дѣйствительности. Послѣдній вѣкъ и его внимательно
изученіе, естественно, долженъ собою завершать всю пре
дыдущую работу и подвести ясные и отчетливые итоги
Работѣ этой, въ совершенно отчетливой постановкѣ именн
XIX вѣка, какъ такового, долженъ быть отведенъ, конечно
заключительный классъ средней школы. Посвящать по
слѣдній классъ изученію древней исторіи, все равно, будет
ли это простой повторительный курсъ, какъ это было п
старой министерской программѣ, или же курсъ съ болѣ
широкими задачами «Исторіи античной культуры» новой
программы, представляется намъ какимъ-то недоразумѣ
ніемъ. Завершать историческое образованіе не современ
ностью, а наоборотъ, наиболѣе отдаленной отъ насъ фазой
европейской культуры, представляется намъ крайне искус
ственнымъ средствомъ, не достигающимъ цѣли историче
скаго образованія въ школѣ [1]). Не есть ли это у насъ от
голосокъ тѣхъ же явленій, которыя мы отмѣчали выше
примѣнительно къ западно-европейской школѣ и ея тради

---

[1]) Другое дѣло, если удастся, наконецъ, въ самыхъ старшихъ классах
ввести нѣкотораго рода бифуркацію,—организаціей гуманитарнаго отдѣле
нія и естественно-математическаго отдѣленія,—соотвѣтственно индивидуаль
нымъ интересамъ и способностямъ учащихся. При такихъ условіяхъ в
VIII классѣ можно бы помѣстить съ большимъ успѣхомъ на ряду съ обще
обязательнымъ для всѣхъ учениковъ курсомъ XIX вѣка какой-нибудь спе
ціальный курсъ для учениковъ гуманитарнаго отдѣленія, или изъ област
русской исторіи или изъ области всеобщей исторіи, смотря по индиви
дуальнымъ особенностямъ преподавателя или класса.

Въ упомянутыхъ женскихъ гимназіяхъ въ Петроградѣ съ „историчками
велись такія занятія съ большимъ успѣхомъ. Темами для дополнительных
или спеціальныхъ курсовъ по всеобщей исторіи бывали, напримѣръ, „Ан
тичная культута“, „Средневѣковое міросозерцаніе“, „Возрожденіе“, какі
нибудь области изъ исторіи искусства и т. п.

ціямъ классицизма и неогуманизма? Но тамъ вѣдь для этого явленія имѣются свои глубокіе историческіе корни. У насъ же классическая школа—искусственное насажденіе, постепенно и естественно вымирающее, какъ господствующій и привилегированный типъ средней школы, и отходящее на свое опредѣленное мѣсто, какъ законная, но какъ одна изъ многихъ разновидностей этой школы. Поэтому намъ и представляется возвѣщенный новой программой курсъ «Исторіи античной культуры» въ VIII классѣ досаднымъ анахронизмомъ. Не въ томъ дѣло, что мы не дооцѣниваемъ всего великаго значенія античной культуры, великихъ и безсмертныхъ культурныхъ цѣнностей эллинскаго и римскаго міра, и какъ-нибудь пренебрежительно относимся къ образовательному и воспитательному значенію античной культуры. Совсѣмъ это не такъ. Мы чрезвычайно дорожимъ этой органической и исходной частью всеобщей исторіи и потому-то говоримъ, что нельзя ее губить такъ, какъ ее губитъ новая министерская программа. А губитъ она ее тѣмъ, что помѣщаетъ ее въ III классѣ!

При прежнихъ условіяхъ, когда своего рода пропедевтическій курсъ проходился въ III классѣ, а Грецію и Римъ—въ IV классѣ, достигались, какъ мы видѣли, очень неважные результаты. Что же должно получиться при новыхъ условіяхъ, созданныхъ программою 1913 г., когда вопреки всѣмъ теоретическимъ соображеніямъ и вопреки накопившемуся отрицательному опыту, эта часть курса всеобщей исторіи не только не отодвинута выше, для болѣе зрѣлаго возраста, а помѣщена ниже, во II и въ III классъ, при чемъ пропедевтическій курсъ въ совершенно томъ же объемѣ, какъ и раньше, даже съ нѣкоторымъ расширеніемъ [1]), а Грецію и Римъ съ нѣкоторыми сокращеніями въ области «вопро-

[1]) Въ новой программѣ помѣщены Хетты (ихъ страна, племена и культура) и островъ Критъ (помимо Микенъ), какъ центръ древнѣйшей культуры. Этихъ двухъ вопросовъ въ старой программѣ не было. Къ тому же нельзя забывать, что время для этого курса во II классѣ урѣзано: первая четверть II класса отводится на окончаніе элементарнаго курса отечественной исторіи.

совъ политико-экономическаго характера» и «явленій духовной жизни». При такихъ условіяхъ, естественно, должны получиться результаты еще менѣе утѣшительные. И практика послѣдняго учебнаго года, когда намъ впервые приходилось проводить новую программу въ III классѣ, наглядно намъ это доказала. Если и раньше у насъ, преподавателей исторіи, возникали серьезныя сомнѣнія относительно возможности начинать изученіе всеобщей исторіи въ IV классѣ, то теперь безъ всякаго колебанія мы лично должны сказать, что всеобщей исторіи не можетъ быть мѣста ни въ III, ни во II классѣ. Это совершенно непроизводительная затрата дрогоцѣннаго учебнаго времени, съ которымъ слѣдовало бы обращаться гораздо болѣе осмотрительно. Проигрышъ получается какъ для дѣтей, такъ и для всеобщей исторіи, какъ образовательнаго и воспитательнаго предмета.

Нельзя же себя утѣшать соображеніемъ, что вѣдь древняя исторія будетъ еще разъ проходиться въ VIII классѣ, и что всѣ пробѣлы тогда могутъ быть заполнены. Да, но на какомъ основаніи античная культура помѣщена въ VIII классѣ? Быть можетъ, на основаніи того, что новая программа и въ области всеобщей исторіи построена на системѣ концентровъ и проходится дважды? Но если ужъ вводить концентры, то слѣдовало бы ихъ строить такъ, какъ они всегда строятся, т.-е. въ послѣдовательномъ и систематическомъ порядкѣ. А помѣщать античный міръ въ самомъ началѣ и затѣмъ, вторично, въ самомъ концѣ, не есть проведеніе системы концентровъ, и въ корнѣ нарушаетъ органическое построеніе курса всеобщей исторіи, и къ тому же очень отрицательно вліяетъ на судьбу другихъ частей курса—средневѣковья и новаго времени. При правильномъ построеніи двухъ концентровъ по всеобщей исторіи нужно бы вторично проходить древнюю исторію не въ самомъ концѣ, не въ VIII классѣ, а послѣ окончанія перваго концентра, т.-е. начиная со второго полугодія VI класса. Это было бы вполнѣ послѣдовательно и цѣлесообразно, если вообще признать цѣлесообразность построенія курса всеобщей исторіи по концентрамъ. Если же «Исторія античной культуры» помѣщена въ VIII

классѣ по тѣмъ соображеніямъ, что за этой частью курса всеобщей исторіи признается какая то особая, специфическая образовательная цѣнность высшаго порядка, то и тутъ должны возникнуть очень серьезныя возраженія. Мы не знаемъ соображеній составителей программы, но не можемъ не предвидѣть очень отрицательныхъ результатовъ при такомъ произвольномъ распредѣленіи курсовъ, нарушающемъ въ корнѣ органическую послѣдовательность построенія всеобщей исторіи и, что особенно существенно, вредящемъ планомѣрному изученію новой исторіи и, въ особенности XIX вѣка, органически завершающему собою историческое образованіе въ средней школѣ.

Но и взятая сама по себѣ «Исторія античной культуры», какъ курсъ VIII класса, введенный новою программою, вызываетъ всякаго рода вопросы. Мы не можемъ останавливаться на нихъ детально въ настоящей статьѣ, такъ какъ такой разборъ отвелъ бы насъ въ сторону отъ основной задачи—отъ разсмотрѣнія новой программы всеобщей исторіи въ ея цѣломъ. Укажемъ только коротко на нѣкоторыя соображенія. Курсъ этотъ, какъ гласитъ объяснительная записка (стр. 56), преслѣдуетъ троякую цѣль: 1) «Онъ долженъ быть стройнымъ синтезомъ тѣхъ разнообразныхъ и разрозненныхъ свѣдѣній, которыя ученики гимназій получаютъ по античному міру и его культурѣ въ теченіе курса до VIII класса, свѣдѣній, почерпаемыхъ изъ древней исторіи, изъ исторіи ранняго средневѣковья, изъ исторіи словесности, а также изъ читаемыхъ въ теченіе курса древнихъ авторовъ. Само собою разумѣется, что синтезъ этотъ долженъ быть въ необходимыхъ чертахъ—по сравненію съ упомянутыми свѣдѣніями—расширеннымъ и углубленнымъ. 2) Онъ долженъ подчеркнуть и отмѣтить все наиболѣе цѣнное и жизненное въ античной культурѣ, особенно тѣ ея элементы, которые, какъ напр., литература (поэзія) и искусство, носятъ на себѣ наиболѣе яркую печать античнаго генія. 3) Онъ долженъ также освѣтить культурную преемственную связь античности съ дальнѣйшими періодами и даже съ новыми временами, связь, надъ выясненіемъ которой такъ усердно тру-

дится современная наука». Цѣль широкая и заманчива
Но выполнима ли она при наличности, пожалуй, даже н
преодолимыхъ препятствій? Нельзя забывать, что матеріал
получается громадный. Стоитъ только просмотрѣть програм
Вѣдь тамъ помѣщена цѣлая энциклопедія, содержаніе чу
ни всего филологическаго факультета, съ очень сложны
проблемами, безусловно крайне интересными и важными, и
всѣхъ отраслей жизни и культурнаго творчества античнаг
міра,—археологія, государство и общество, хозяйство и с
ціальная эволюція, философія и наука, религія, литерату
и искусство и мн. др. И все это не въ видѣ обычнаго м
теріала, такъ или иначе входящаго въ любой хорошій уче
никъ древняго міра. Ни одинъ изъ имѣвшихся до сихъ пор
учебниковъ, даже въ отдаленной степени, не можетъ бы
использованъ для этого курса: до такой степени расшире
ныя требованія чисто научнаго содержанія ставятся ново
программой. Всѣ непосильныя трудности этого курса ясн
выступятъ передъ преподавателемъ, если онъ попытаетс
проработать съ классомъ въ высшей степени интересны
учебникъ Ѳ. Ф. Зѣлинскаго, единственный пока учебник
составленный примѣнительно къ этому курсу новой про
граммы [1]). И непримѣнимость этого пособія, только что со
зданнаго нашимъ знаменитымъ корифеемъ филологическо
науки, объясняется совсѣмъ не тѣмъ, что авторъ не сумѣл
справиться съ педагогическими задачами, стоявшими перед
нимъ, а точнымъ выполненіемъ имъ тѣхъ необъятныхъ дл
средней школы задачъ, поставленныхъ самимъ курсомъ «Исто
ріи античной культуры». Нельзя къ тому забывать, что
учащихся къ VIII классу почти безслѣдно исчезнетъ вс
что ими проходилось по древней исторіи во II и въ III клас
сѣ, что придется почти заново учить громадный чисто факти
ческій матеріалъ, для того, чтобы хотя нѣкоторыя изъ основ
ныхъ выдвинутыхъ проблемъ могли быть изучены съ боль
шой или меньшей основательностью. Сдѣлать это при двух

---

[1]) См. *Ѳ. Зѣлинскій*, „Исторія античной культуры“, ч. I (204 стр.) и ч
II (185 стр.), Москва, изд. т-ва И. Д. Сытина, 1915.

урокахъ немыслимо. При этихъ условіяхъ едва ли такой курсъ можетъ оправдать свое существованіе въ общеобразовательной средней школѣ, если даже не принимать во вниманіе высказанныя нами выше соображенія относительно неорганичности и педагогической незаконности этого курса въ VIII классѣ въ общемъ построеніи всеобщей исторіи. И, наконецъ, невольно изумляешься, когда читаешь въ первыхъ же строкахъ объяснительной записки, что этотъ курсъ «можетъ быть порученъ преподавателямъ древнихъ языковъ». При такой возможности всякая послѣдняя связь этого курса со всеобщей исторіей окончательно разрываетъ.

Переходимъ теперь къ послѣдней части нашего разбора новой программы, — части, касающейся среднихъ вѣковъ и новой исторіи. Здѣсь можно будетъ ограничиться немногими замѣчаніями, такъ какъ неоднократно приходилось на предыдущихъ страницахъ косвенно касаться и этихъ отдѣловъ. Слѣдующая схема напомнитъ намъ распредѣленіе матеріала.

IV кл.	V кл.	VI кл.		VII кл.
		I полугодіе.	II полугодіе.	
2 урока.	2 урока.	2 урока.	4 урока.	2 урока.
Средніе вѣка.	Новая исторія.	Новая исторія.	Средніе вѣка.	Новая исторія.
		I ступень (концентръ).		II ступень (концентръ).

Съ перваго взгляда можетъ показаться, что дѣло со средними вѣками и съ новой исторіей при новой программѣ обстоитъ въ высшей степени благополучно. Дано очень значительное количество времени, какъ въ смыслѣ долголѣтняго изученія (въ теченіе цѣлыхъ четырехъ лѣтъ), такъ и по количеству уроковъ въ каждомъ отдѣльномъ классѣ; соблюдено какъ будто основное педагогическое требованіе относительно того, что сначала берется простое и затѣмъ уже переходятъ къ сложному; наконецъ, согласно мудрой истинѣ—repetitio est mater studiorum, издавна практиковавшейся въ школьномъ дѣлѣ, построены концентры.

Но эта количественная и внѣшне-формальная обстоятельность едва ли окажется надежной гарантіей дѣйствительной

успѣшности нашихъ преобразованныхъ занятій по всеоб
щей исторіи. Сначала коснемся «концентровъ», этой специ
фической новинки программы. Наша точка зрѣнія по в
просу о примѣненіи концентровъ къ курсу всеобщей исто
ріи уже ясно обнаружилась, когда мы опредѣленнымъ обра
зомъ высказывались о необходимости перенесенія всего курс
всеобщей исторіи во вторую половину средней школы. Пр
такомъ построеніи всеобщей исторіи рѣчь о концентрах
естественно, отпадаетъ. Но если даже не соглашаться с
нашими доводами, то данные намъ въ новой программѣ ко
центры, первымъ долгомъ, обладаютъ тѣмъ большимъ м
тодическимъ дефектомъ, что поставлены слишкомъ близ
одинъ отъ другого, какъ топографически, такъ и примѣн
тельно къ психологическимъ переживаніямъ учащихся. Ос
бенно это бросается въ глаза въ распредѣленіи курса но
вой исторіи. Ученикъ, закончившій новую исторію въ с
рединѣ VI класса, черезъ полъ года (sic!), въ VII класс
опять начинаетъ изучать ту же новую исторію. Она въ е
глазахъ, конечно, будетъ тѣмъ же самымъ учебнымъ пре
метомъ, который онъ же «знаетъ». Правильно ли онъ ра
суждаетъ, или нѣтъ, это уже другой вопросъ; но, тѣмъ н
менѣе, такое отношеніе у ученика непремѣнно будетъ. И ес
преподаватель станетъ точно выполнять то, что сказано в
самомъ началѣ той и другой программы расширеннаго кур
(«Повтореніе политической и военной (?) исторіи въ хрон
логическомъ порядкѣ»), то ученикъ только укрѣпится в
своемъ опредѣленномъ отношеніи къ дѣлу. Нельзя не уч
тывать того обстоятельства, что юноши какъ разъ въ э
годы, въ 16—17 лѣтъ, въ періодъ сложнаго переходнаго во
раста, въ періодъ «бури и натиска», съ особенно повыше
ными порывами и стремленіями, направленными также
въ области интеллектуальнаго знанія, ищутъ «*новыхъ* гор
зонтовъ», «*новыхъ* откровеній». Эта ихъ психическая емкос
можетъ и должна быть использована нами, какъ можно ши
и глубже. Мы должны утолять ихъ органическій умстве
ный голодъ, давая имъ серьезную, но посильную и непр
мѣнно *новую* пищу; иначе ихъ потенціальная энергія начне

искать себѣ выхода въ иную сферу; мы должны, кромѣ того, учитывать ихъ чисто психологическое отношеніе къ дѣлу. Столкнувшись со «старымъ», сколько бы мы ни углубляли и ни расширяли прежній, недавно пройденный курсъ, они не почувствуютъ особаго импульса къ работѣ, за которую при иныхъ условіяхъ они принялись бы съ совершенно инымъ запасомъ душевной энергіи и умственнаго интереса. Для Среднихъ вѣковъ (въ IV и въ VI кл.) получится та же картина, съ нѣсколько иной окраской, въ силу опять особыхъ психологическихъ уклоновъ того возраста. Словомъ, «концентрами» мы въ данномъ случаѣ совершаемъ опредѣленную ошибку въ педагогической тактикѣ. Доктрина «концентровъ» въ состояніи обезкровить нашъ любимый предметъ, которымъ возможно при надлежащихъ условіяхъ зажечь любовь учащихся на всю жизнь.

Разсмотримъ еще въ краткихъ чертахъ распредѣленіе самаго матеріала по классамъ. Въ этомъ вопросѣ мы должны отмѣтить особенность, совершенно опредѣленно отличающую всѣ курсы въ совокупности, и каждый отдѣльный курсъ въ частности. Съ начала до конца, но главнымъ образомъ въ предѣлахъ перваго концентра, курсы не по силамъ ученикамъ соотвѣтствующихъ классовъ. Составители программы глубоко заблуждаются, думая, что они рекомендуютъ въ I концентрѣ нѣчто простое и элементарное: Средніе вѣка въ IV кл., Гуманизмъ и Просвѣщеніе въ V кл., и весь сложный XIX вѣкъ въ первой половинѣ VI кл. Мало-мальски знакомый съ дѣломъ преподаванія всеобщей исторіи и съ дѣтьми 14—16 лѣтъ согласится съ этимъ сразу же. И не слѣдуетъ думать, что въ указанныхъ отдѣлахъ, напримѣръ, дѣйствительно предпринято какое-нибудь разительное сокращеніе и упрощеніе. Курсъ Среднихъ вѣковъ, напримѣръ, въ IV кл. совсѣмъ не сводится «послѣ исключенія изъ программы обзоровъ духовныхъ культуръ», «къ внѣшнему описанію картинъ изъ феодальнаго быта» и т. п., но содержитъ въ себѣ прямо таки подавляющее количество матеріала, который въ своей сложной пестротѣ и чисто внѣшней

громоздкости ляжетъ совершенно непосильнымъ бремене
на плечи 13—14-лѣтняго мальчугана. Мы знаемъ, какъ пр
ходилось до сихъ поръ биться въ V классѣ со Средни
вѣками и, какъ-никакъ, тамъ не удавалось давать въ
щемъ то, что по чисто фактическому матеріалу требует
теперь отъ IV класса. Программа совсѣмъ не соотвѣтствуе
словамъ объяснительной записки, въ которой мы читае
(стр. 42), «что изъ фактовъ отмѣчены лишь тѣ, которые
томъ или иномъ вопросѣ являются необходимыми для пон
манія связи историческихъ событій». Съ какою подроб
стью, напримѣръ, трактуется въ программѣ IV кл. истор
Византіи—часть, особенно выдвинутая составителями п
граммы, въ обоихъ концентрахъ, съ такими деталя
и сложными проблемами, передъ которыми многіе зна
щіе преподаватели окажутся въ немаломъ затрудненіи,
исторія западныхъ славянъ и т. д. Тутъ же, въ «элем
тарномъ» курсѣ Средневѣковья мы читаемъ: при обзорѣ от
шеній Византіи къ Сассанидамъ надо вкратцѣ прослѣди
исторію взаимныхъ отношеній Римской имперіи къ ново-п
сидскому царству Сассанидовъ и указать на значеніе эт
царства въ политическомъ и религіозномъ отношеніи (стр. 4
Далѣе: «въ разсказѣ объ Иннокентіи III весьма важно
мѣтить фактъ высшаго развитія папскаго могущества и у
зать на выставленную этимъ папою теорію папской влас
и отношеніе ея къ власти свѣтской», или «въ VIII отдѣ
нужно выяснить особенности исторіи Франціи, Англіи
Германіи во второй половинѣ среднихъ вѣковъ, какъ тре
различныхъ типовъ государственнаго развитія» (стр. 4
Мы думаемъ, что приведенными выдержками мы достат
но охарактеризовали степень «элементарности» I концен
Средневѣковья. Тутъ также мало учтена дѣтская психоло
какъ и въ перечнѣ пособій *для учениковъ IV класса*,
мы, къ нашему изумленію читаемъ, что рекомендуются
первыхъ тома Виноградовской книги для чтенія и трехтом
хрестоматія Стасюлевича: «Исторія среднихъ вѣковъ въ
писателяхъ и изслѣдователяхъ новѣйшихъ ученыхъ!»
напечатано чернымъ по бѣлому, на стр. 44 новой програм

положимъ съ оговоркой, что «статьи и переводъ текстовъ» читаются «по выбору преподавателя»!

Во второмъ концентрѣ Среднихъ вѣковъ, въ одномъ полугодіи при 4 часахъ [1]), идетъ «повтореніе политической и военной (?) исторіи въ хронологическомъ порядкѣ событій, при чемъ преподаватель выбираетъ для пополненія знаній учащихся слѣдующіе отдѣлы»: 1) византійскую культуру, 2) культуру ислама, 3) феодализмъ и 4) очеркъ духовной культуры Средневѣковаго Запада (см. программы, стр. 28—29, гдѣ перечислены отдѣльные вопросы каждаго изъ указанныхъ отдѣловъ).—Опять и здѣсь, судя по приведеннымъ подробностямъ, какъ будто особенно важная роль отводится Византіи. «Особенностью программы (стр. 45) въ первомъ пунктѣ перваго отдѣла является большое вниманіе, удѣляемое монашеству и церковной поэзіи. Основаніемъ для этого служитъ преобладающая роль церкви въ исторіи Византіи». Въ программѣ указаны «Романъ Сладкопѣвецъ, Андрей Критскій, Іоаннъ Дамаскинъ»,—далѣе, въ отдѣлѣ «Школа, наука и литература»—Прокопій Кесарійскій, Фотій и Константинъ Багрянородный и, наконецъ, «Константинопольскій университетъ», указаніе, которое вызоветъ въ читателѣ недоумѣніе; не даромъ въ объяснительной запискѣ пришлось давать поясненіе, что «подъ Константинопольскимъ университетомъ разумѣется высшая школа, основанная Ѳеодосіемъ II Младшимъ», о чемъ преподаватель можетъ найти свѣдѣнія на двухъ (sic!) страницахъ труда Ю. Кулаковскаго. «Исторія Византіи», I, стр. 233—235 (см. Программы, стр. 45). Невольно возникаетъ сомнѣніе, нужны ли всѣ подробности, необходимо ли Византію такъ усиленно выдвигать въ курсѣ всеобщей исторіи, какъ это дѣлается и въ I и во II концентрѣ Средневѣковья,—не есть ли это увлеченіе спеціалистовъ, не учитывающихъ, что мы имѣемъ дѣло со средней

---

[1]) Удвоенное количество часовъ, сравнительно съ часами, отводимыми на всеобщую исторію въ первомъ полугодіи того же VI класса, можетъ представить собою для гимназіи и для преподавателя немалыя затрудненія въ чисто техническомъ отношеніи, въ связи съ общимъ расписаніемъ уроковъ.

школой [1])? Съ другой стороны, было бы пожалуй прави
нѣе проходить исторію Византіи совмѣстно съ русской ис
ріей: здѣсь было бы больше точекъ соприкосновенія, бол
органической связи. Для всеобщей исторіи Византія, как
никакъ, есть нѣчто привходящее и эпизодическое,—и
своеобразный міръ чрезвычайно осложняетъ и безъ того
статочно сложный и разношерстный матеріалъ Сред
вѣковья.

Въ программахъ и объяснительныхъ запискахъ объ
ступеней Новой исторіи мы также сталкиваемся съ цѣлы
рядомъ недоразумѣній и разногласій, которыя заставля
насъ еще болѣе возражать противъ проведеннаго въ п
граммѣ распредѣленія матеріала, помимо соображеній, ко
рыя мы приводили выше. Въ запискѣ къ первой ступ
мы читаемъ (стр. 48): «Въ виду большаго развитія учен
ковъ этихъ классовъ, въ программу новой исторіи (пер
ступени) можно было ввести рядъ болѣе сложныхъ вопрос
общественной и духовной жизни. Однако и здѣсь подроб
разсмотрѣніе такихъ сложныхъ явленій, какъ гуманиз
просвѣщеніе XVII—XVIII вв., выясненіе развитія дене
наго хозяйства въ связи съ великими открытіями и г
нѣйшихъ теченій политической и соціальной мысли XIX
ка отнесены ко второй ступени».

Мы просили бы читателя сравнить между собою два-
отдѣла той и другой программы (I и II ступени) въ пре
лахъ нѣкоторыхъ наиболѣе существенныхъ вопросовъ,
примѣръ,—Гуманизма, Просвѣщенія и XIX вѣка.

---

[1]) Любопытно, что первый и единственный пока учебникъ по Средн
вѣкамъ, вышедшій примѣнительно къ новой программѣ, (если не счи
бывшаго до того учебника А. Г. Вульфіуса, въ своемъ шестомъ изда
1914 г., нѣсколько видоизмѣненнаго примѣнительно къ требованіямъ но
программы) составленъ петроградскимъ историкомъ-*византинистомъ*, пр
А. А. Васильевымъ („Учебникъ исторіи среднихъ вѣковъ", изд. Сыт
для I концентра; и имъ же готовится къ печати учебникъ и для II
центра Средневѣковья), [ученикомъ покойнаго академика В. Г. Васи
скаго, такъ много сдѣлавшаго для выясненія исторіи русско-византійск
отношеній.

Гуманизмъ.

ступень (V классъ). Стр. 25.

Эпоха Возрожденія.
Италія въ концѣ среднихъ вѣковъ.
Венеція. Флоренція. Римъ. Неаполь.
Развитіе свѣтской культуры. Гуманизмъ.
Данте. Петрарка. Боккачіо.
Изученіе классическаго міра. Возрожденіе наукъ и искусствъ.
Книгопечатаніе.

.....

.....Гуманизмъ въ Германіи. Эразмъ. Рейхлинъ. Гуттенъ.

II ступень (VII классъ). Стр. 30.

Гуманизмъ XIV вѣка. Данте, какъ его предшественникъ, Петрарка и Боккачіо, какъ его главные представители. Національный элементъ въ гуманизмѣ XIV вѣка и его отношеніе къ изученію древности. Распространеніе знанія греческаго языка съ конца XIV вѣка.

Гуманизмъ XV вѣка, его отличительныя черты и главные центры. Коммуна и синьорія. Политическій упадокъ Италіи въ концѣ XV и въ началѣ XVI вѣка. Макіавелли.

Гуманизмъ во Франціи, Англіи и Германіи.

Вліяніе Италіи. Гуманизмъ и реформація.

Болѣе подробное перечисленіе во второмъ столбцѣ *по существу* нисколько не доказываетъ элементарности содержанія перваго столбца. Точное перечисленіе центровъ итальянскаго гуманизма, именъ отдѣльныхъ корифеевъ Возрожденія и т. д. въ программѣ V класса указываетъ же на то, что все это не только «упоминается», но дѣйствительно изучается такъ, какъ этого требуетъ самъ вопросъ. Разницы существенной между тѣмъ и другимъ курсомъ въ этомъ вопросѣ быть не можетъ, такъ какъ въ широкомъ и сложномъ явленіи, какъ гуманизмъ, нѣтъ плоскостей настолько «конкретныхъ» и простыхъ, чтобы можно было ихъ трактовать въ какомъ-то упрощенномъ видѣ. Остается совершенно не выясненнымъ, что и какъ дѣлать преподавателю съ гуманизмомъ въ V классѣ.

Такъ же дѣло обстоитъ и съ Просвѣщеніем XVIII вѣка:

I ступень (V классъ). Стр. 26.

Старый порядокъ и „просвѣщеніе“.

Старый порядокъ во Франціи. Королевская власть послѣ Людовика XIV. Привилегированныя сословія, буржуазія и крестьянство въ XVIII вѣкѣ. Просвѣщеніе XVIII в. во Франціи. Вольтеръ. Монтескье. Руссо. Энциклопедисты.

II ступень (VII класс Стр. 30.

Просвѣщеніе, какъ результа взаимодѣйствія гуманизм реформаціи и великихъ о крытій и изобрѣтеній. Пр свѣщеніе въ Англіи и Го ландіи. Ученіе о естестве номъ правѣ. Просвѣщен во Франціи и старый п рядокъ.

Объяснительныя записки:

Стр. 49. Въ V кл. «Просвѣщеніе характеризуется лишь на дѣятельности Вольтера, Монтескье, Руссо и энциклопедистовъ. Связь же французскаго просвѣщенія съ англійскимъ и физіократы будутъ разобраны во второй ступени».

Стр. 52. Въ VII кл. «И дѣятелей англійскаго и го ландскаго просвѣщенія н обходимо дать характер стику ученій Гоббза, Лок и Гроція. Въ исторіи пр свѣщенія во Франціи столько нужно вновь и дробно разбирать отдѣл ныхъ писателей, сколь постараться дать карти растущей и усиливающе ся оппозиціонности осно ныхъ направленій мысл Разсмотрѣніе физіократ даетъ возможность упом нуть (?) о Тюрго, а сре научныхъ дѣятелей сл дуетъ отмѣтить Лавуа и Бюффона.

Словомъ, французское Просвѣщеніе такъ-таки цѣликомъ несено къ V классу [1]).

Но въ особенности поражаетъ постановка XIX вѣка въ мъ и другомъ концентрѣ. Въ первомъ полугодіи VI асса нужно, послѣ отдѣла V (Французская революція и аполеонъ I), пройти еще весь XIX вѣкъ, который зна-ится въ программѣ подъ своеобразнымъ заглавіемъ VI тдѣла «Обзоръ событій послѣ 1814 г.». Въ запискѣ тр. 49) сказано: «Въ отдѣлѣ шестомъ наиболѣе су-ественными вопросами являются объединеніе Италіи и ерманіи. Что же касается до исторіи Англіи и Франціи, полное свое освѣщеніе она найдетъ въ зависимости отъ азсмотрѣнія соотвѣтствующихъ вопросовъ во второй сту-ени». Но въ той же программѣ I концентра мы находимъ ы беремъ только заглавіе отдѣловъ, опуская всѣ перечис-енныя на стр. 27 подробности, повторяющія обычныя пе-ечисленія событій XIX вѣка): борьбу либерализма съ ре-акціей, борьбу буржуазіи и пролетаріата въ Англіи и Франціи, торую имперію и національное объединеніе Италіи и Гер-аніи и, наконецъ, событія въ Сѣверной Америкѣ. А въ рограммѣ II концентра относительно XIX вѣка мы нахо-

---

[1]) Какъ на примѣръ явной несогласованности отдѣльныхъ частей про-раммы одного и другого концентра, мы укажемъ на слѣдующее обстоя-ельство. Въ объяснительн. запискѣ къ курсу новой исторіи (первая сту-ень) сказано (стр. 48): „Въ отдѣлѣ первомъ (*Упадокъ мірового могущества* ап. Упадокъ католической церкви и папства послѣ крестовыхъ походовъ. опытки религіознаго обновленія и т. д.) наиболѣе труднымъ для препода-ателя является вопросъ о попыткахъ религіознаго обновленія. Лучше всего го связать съ дѣятельностью св. Франциска, обаятельная личность кото-аго должна заинтересовать даже учениковъ V кл. Въ связи съ этимъ лѣдуетъ кратко указать на характеръ дѣятельности Францисканскаго и оминиканскаго орденовъ“. Замѣчаніе это по существу цѣнное. Но, къ ожалѣнію, авторы программы при этомъ забыли, что св. Францискъ, равно акъ францисканство и доминиканство ими цѣликомъ отнесены во II кон-ентръ средневѣковой исторіи, во 2-ую половину VI класса (см. Програм-ы, стр. 29), такъ что въ началѣ VI класса пользоваться Франциском ссизскимъ при анализѣ „попытокъ религіознаго обновленія“, конечно, не риходится.

димъ только нѣсколько строкъ (стр. 31): «*Основныя тече* XIX вѣка. Умственное вліяніе Франціи въ началѣ XIX Реставрація, возрожденіе религіознаго чувства, романтизм Либеральная буржуазія и неудача движенія 1848 г. Наці нальныя движенія середины XIX вѣка въ связи съ об единеніемъ Германіи и Италіи. Колоніальная политика в теченіе XIX вѣка». Это—все. А въ соотвѣтствующей об яснительной запискѣ про XIX в. только и находимъ кор тенькое замѣчаніе, что эта часть «посвящена преимуществе но основнымъ движеніямъ духовной жизни XIX вѣка заканчивается обзоромъ колоніальной политики» и еще, ч «серьезное вниманіе слѣдуетъ обратить на національное дв женіе среди славянъ».

Итакъ, весь XIX вѣкъ полностью проходится въ VI класс и въ дополнительномъ концентрѣ дается нѣчто отрывочн и случайное по этой важнѣйшей, завершающей части кур всеобщей исторіи.

Сами составители программы находятъ, что программа н вой исторіи (вторая ступень) имѣетъ «нѣсколько случайны характеръ» (стр. 50)!

Подводя итоги нашему разбору новой программмы по вс общей исторіи, мы должны сказать, что она хороша толь въ одной своей плоскости,—въ томъ, что принципіаль выдвигаетъ всеобщую исторію, отчетливо отводя ей значен самодовлѣющаго предмета и не скупясь на удѣляемое количество учебнаго времени. Но на ряду съ этимъ мы можемъ, къ сожалѣнію, сказать, что постановка всеобщ исторіи по новой программѣ является вѣрнымъ отвѣтомъ стоявшую передъ составителями программы задачу, правил нымъ съ точки зрѣнія интересовъ нашей общеобразовател ной средней школы, интересовъ нашей подрастающей мо дежи и ея правильнаго историческаго образованія. Систе концентровъ примѣнительно ко всеобщей исторіи, прежд временное введеніе ея въ младшіе классы, произвольное неорганическое построеніе и распредѣленіе всего курса и естественное завершеніе его въ VIII классѣ античной ку

урой,—все это, какъ намъ представляется, большіе недо-статки новой программы,—недостатки,которые не могутъ ыть сглажены и при большомъ количествѣ уроковъ. Даже при меньшемъ количествѣ часовъ, но при иномъ ринципіальномъ распредѣленіи матеріала можно достиг-уть большихъ результатовъ въ преподаваніи всеобщей стоpіи въ средней школѣ.

Г. Веберъ.

Москва, іюнь 1915 г.

О программахъ преподаванія исторіи въ началь ной школѣ.

I. Спорные вопросы преподаванія въ русской начальной школѣ. Мѣс исторіи въ ряду другихъ предметовъ преподаванія въ начальной школ II. Основныя типологическія программы по исторіи въ начальной школ а) исторія въ начальной школѣ, какъ элементъ объяснительнаго чтен III. в) Курсъ эпизодически-политическій. IV. Культурно-бытовой курсъ ист ріи. V. Программа гг. Звягинцева и Бернашевскаго и ея отношеніе къ кул турно-бытовому курсу.

I.

Большая и трудная работа предстоитъ педагогамъ, задум вающимся надъ переустройствомъ начальной школы, в связи съ пересмотромъ ея программъ, уясненіемъ объем матеріала по отдѣльнымъ предметамъ и взаимоотношен отдѣльныхъ предметовъ, входящихъ въ программу начальн школы. Всѣ знаютъ и чувствуютъ, что status quo наш народной школы обветшалъ, покоится на негодныхъ посо яхъ; всѣ чувствуютъ и знаютъ, насколько дѣйствитель горекъ корень нашего начальнаго ученія для учащихъ учащихся, для общества и государства; но выйти изъ т пика начальная школа до сихъ поръ не можетъ, да и нѣ такого авторитета, который бы съ знаніемъ дѣла, при щественномъ довѣріи и поддержкѣ, благополучно сдвину ее съ мертвой точки.

И практики, и теоретики начальной школы до сихъ по не пришли еще къ единодушному рѣшенію ряда кардина ныхъ вопросовъ учебной постановки преподаванія въ нача ной школѣ.

Глубокая пропасть раздѣляетъ намѣтившіяся два теченія среди педагоговъ: 1) сторонниковъ книжнаго, словеснаго обученія и 2) пропагандистовъ опытнаго, экспериментальнаго начала въ элементарномъ преподаваніи.

Первые—«книжники»—стоятъ ближе къ существующей практикѣ начальной школы; за ними сила традиціи, они опираются на немудрствующее большинство, когда утверждаютъ, что безъ книги, безъ чтенія, безъ печатнаго слова и письма начальное обученіе шагу ступить и существовать не можетъ: чтеніемъ и письмомъ должно начинаться школьное наученіе, ими двигаться и расширяться, черезъ него проходить въ сознаніе учащихся, обогащая ихъ знаніемъ и давая въ книжности исключительное, незамѣнимое средство для внѣшкольнаго обученія и развитія окончившаго школу.

Экспериментализты базисъ школьнаго обученія видятъ не столько въ книжности, сколько въ развитіи у школьника умѣнья самостоятельно читать раскрытую предъ его физическими и духовными очами книгу природы и человѣческой жизни; а для этого чтеніе, книжность только одно изъ средствъ, во всякомъ случаѣ не столь существенное, чтобы имъ заполнять основной фонъ школьнаго обученія, отодвигая все остальное на задній планъ. Для экспериментализтовъ главное—развитіе самодѣятельности у школьника, непосредственнаго чутья къ окружающему—къ природѣ, къ людямъ, къ жизни.

Между этими двумя теченіями пропасть мало суживается, когда они переходятъ изъ области принціальныхъ разногласій въ сферу практическаго приложенія ихъ принциповъ къ программамъ школьнаго предподаванія, къ вопросу о предметахъ преподаванія и степени важности и самостоятельности каждаго изъ нихъ.

Для «книжниковъ» преимущественное значеніе имѣютъ предметы, которые легко передаются чтеніемъ книги: русскій языкъ въ узкомъ смыслѣ слова, исторія, законъ Божій, отчасти ариѳметика и т. п.

Для экспериментализтовъ, наоборотъ, тѣ предметы выше стоятъ, которые связаны съ опытомъ и наблюденіями: естественная исторія, географія, геометрія...

Пусть каждое изъ этихъ теченій—крайность: для принц
піальныхъ защитниковъ ихъ дорога школа, а потому
возможенъ жизненный компромиссъ, тѣмъ болѣе, что
споръ то часто обусловливается недоразумѣніями. Мнѣ вспо
минается подобный споръ на однихъ педагогическихъ ку
сахъ. Одинъ изъ моихъ слушателей давалъ примѣрны
урокъ на тему «о первобытномъ человѣкѣ», пользуясь по
слѣдовательно: 1) дѣтскими представленіями о современных
жилищѣ, одеждѣ, пищѣ, оружіи для констраста съ перво
бытными обиходомъ; 2) стѣнными картинами (село, город
и т. п.) и наконецъ, 3) тѣневыми картинами, правду ска
зать, довольно плохо передавшими бытъ пещернаго человѣка
На конецъ урока, какъ разъ — на тѣневыя картины, при
шелъ лекторъ - естестевенникъ, принявшій затѣмъ живо
участіе въ обсужденіи даннаго урока. Въ своей яркой рѣч
онъ горячо напалъ на словесные предметы, которые, п
его мнѣнію, совершенно игнорируютъ опытъ дѣтской душ
живое наблюденіе, самодѣятельность ученика, предпочита
всему этому словесное объясненіе и пользованіе такими на
глядными пособіями, которые слишкомъ фантастичны, слиш
комъ грубо и сомнительно передаютъ бытъ, который так
легко и правдиво можно было бы, по его мнѣнію, нарисо
вать, описывая картины изъ жизни современныхъ дикарей
Нужно было слышать, съ какимъ жаромъ стали курси
сты на защиту «словеснаго предмета», указавши «экспери
менталисту», что урокъ, большая часть котораго прошла в
его отсутствіе, именно и использовалъ всѣ эти методы, ко
торые критикъ почему-то считаетъ приложимыми только
къ своему «опытному» предмету, что учитель, обращаясь к
внутреннему опыту дѣтей, распрашивая ихъ объ извѣст
ныхъ имъ жилищахъ, одеждѣ, нанося недостающія предста
вленія стѣнными картинами, фотографіями изъ быта дикаре
и т. п. Въ результатѣ словесный предметъ не былъ по
срамленъ.

Хуже обстоитъ дѣло, когда практики школы подходят
къ рѣшенію учебной программы начальной школы и отно
сительной важности отдѣльнаго предмета въ ней, слѣду

своему личному влеченію къ опредѣленной группѣ знаній, въ зависимости отъ спеціальнаго знакомства съ предметами, природной способности къ нему и т. п.

Дефектъ такого подхода нагляднѣе всего даетъ себя знать на съѣздахъ, въ докладахъ спеціалистовъ о постановкѣ преподаванія и о мѣстѣ въ ряду другихъ предметовъ того изъ нихъ, профессіональнымъ знатокомъ котораго является докладчикъ. Мнѣ врѣзалась въ память скорбная рѣчь учителя городской начальной школы, который прослушалъ рядъ докладовъ по выдѣленію изъ программы начальной школы въ самостоятельный курсъ, съ отведенными для него часами, русскаго языка (грамматика), ручного труда, естественной исторіи, географіи.

— Мы выслушали всѣхъ ихъ,—говорилъ учитель, и я со страхомъ ожидалъ, что вотъ явится еще историкъ со своимъ докладомъ и тоже потребуетъ отъ насъ выдѣленія особыхъ часовъ для своего предмета, а за нимъ юристъ, пчеловодъ, агрономъ и всѣ—«на нашъ редутъ». Забываютъ только докладчики въ увлеченіи своей спеціальностью, что народный учитель не можетъ быть спеціалистомъ всѣхъ предметовъ и съ одинаковымъ знаніемъ дѣла преподавать каждый изъ нихъ, какъ не можетъ и начальная школа раздвинуть свое учебное время до предѣловъ вмѣстимости всѣхъ навязываемыхъ ей самостоятельныхъ курсовъ съ выдѣляемыми для нихъ спеціальными уроками!..

И опять чувствуешь, что искренніе и знающіе люди говорятъ о любимомъ дѣлѣ на разныхъ языкахъ, не понимаютъ другъ друга и понять, пожалуй, не смогутъ, потому, что слишкомъ бредутъ розно и не удосужились еще выработать общую плоскость для дружнаго и планомѣрнаго подхода къ общему дѣлу.

И если такъ дѣло стоитъ среди мыслящихъ, сознательныхъ работниковъ начальной школы, то что сказать о массовомъ творчествѣ учительства по переработкѣ учебной стороны начальнаго преподаванія! Здѣсь въ лучшемъ случаѣ учитель ощупью отыскиваетъ почву, пути и рѣшенія; хуже бываетъ, когда учительству приходится выполнять чу-

жія, не выстраданныя, но навязанныя заданія отъ влас
имущихъ, будутъ ли это инспектора нар. училищъ, экзам
наторы съ «коньками» или другіе непризнанные, но властны
двигатели нашей народной школы.

При этихъ условіяхъ сравнительно благополучно еще о
стоитъ дѣло съ такими предметами, которые акклиматиз
ровались въ начальной школѣ, въ примѣненіи къ которы
выработанъ уже массовый опытъ и добрая традиція, ка
результатъ многолѣтняго массоваго творчества. Хуже дѣ
обстоитъ съ предметами, которые не были предусмотрѣн
старыми программами и вошли въ курсъ начальной шко
стихійно, захватнымъ путемъ, въ силу жизненной необх
димости ихъ.

Къ числу такихъ предметовъ относится и исторія, ко
рая за послѣднее время завоевала себѣ мѣсто почти в
всѣхъ начальныхъ школахъ во имя самыхъ разнообразны
побужденій и соображеній, начиная отъ предписаній начал
ства, видящаго въ исторіи подходящій матеріалъ для м
рализаціи и насажденія казеннаго патріотизма, и конча
истинно педагогическими соображеніями, въ родѣ того, ч
исторія единственно доступная для учащихся въ начально
школѣ общественная наука, при изученіи которой можн
дать дѣтямъ не только знанія объ обществѣ, государствѣ и
понятно, о развитіи жизни народа, но и вліять на развит
общественныхъ инстинктовъ и понятій объ обязанностях
учащихся, какъ членовъ общества и государства.

Но вторгшись въ начальную школу, исторія до сих
поръ не заняла опредѣленнаго въ ней мѣста, не получил
офиціальнаго признанія своего, и школьные работники н
знаютъ, что съ нею дѣлать, какъ ее пристроить, какое е
дать мѣсто въ тѣсномъ кругу предметовъ начальной школы
въ какихъ размѣрахъ ее давать и давать ли ее, какъ са
мостоятельный предметъ или только какъ одинъ изъ эле
ментовъ такъ называемаго «объяснительнаго чтенія по рус
скому языку».

Здѣсь и практика и теорія чрезвычайно разнообразны,
для отчетливаго уясненія вопроса о введеніи исторіи в

курсъ начальной школы своевременно, кажется, подвести итоги накопившимся теперь практическимъ и теоретическимъ даннымъ по этому вопросу.

Размѣры статьи заставляютъ насъ остановиться только на самыхъ яркихъ, типологическихъ теченіяхъ въ этой области.

II.

Безспорно признается всѣми, что по крайней мѣрѣ, въ элементарномъ видѣ исторія должна преподаваться въ начальной школѣ, и слѣдуетъ преподавать отечественную исторію, дѣлая изрѣдка, по мѣрѣ возможности, экскурсы во всеобщую исторію, поскольку это можетъ служить пониманію родной исторіи и расширенію историческаго горизонта у учащихся. Мотивы—1) недостатокъ времени, и 2) наибольшая доступность и гражданская цѣлесообразность преподаванія русскимъ дѣтямъ родной исторіи.

Но педагоги распадаются на два рѣзко противоположные лагеря, когда заходитъ рѣчь о мѣстѣ исторіи въ ряду другихъ предметовъ начальной школы. Большинство главнымъ образомъ практическихъ работниковъ школы стоитъ за то, чтобы не выдѣлять исторію въ особый предметъ, не отводить ей спеціальныхъ часовъ, какъ русскому языку, закону Божію и ариѳметикѣ. Она должна занимать скромное мѣсто одного изъ предметовъ объяснительнаго чтенія, входить въ рядъ чтеній по русскому языку на ряду съ географическими, естественно-историческими и др. статьями.

Дѣтямъ нужно упражняться на какомъ-нибудь матеріалѣ въ чтеніи, въ разсказѣ, въ заучиваніи наизусть, въ переложеніи; почему же, на ряду съ лирическими стихотвореніями и со статьями, описывающими природу, не заучить на память «Вѣщаго Олега» или не прочесть статью о крещеніи Руси, о Куликовской битвѣ, о воспитаніи Петра Великаго, объ Отечественной войнѣ, объ освобожденіи крестьянъ и т. п? Упражняясь въ чтеніи, дѣти одновременно познакомятся съ важными или назидательными эпизодами изъ родной исторіи, а при разборѣ прочитаннаго учитель можетъ добавить кое-

что отъ себя для углубленія историческихъ познаній школьниковъ.

Такого рода историческій курсъ тѣмъ болѣе легко вести, что матеріалъ для него имѣется готовый въ книгахъ для чтенія, принятыхъ въ школахъ. По сообщенію одного доклада, многіе учащіе «обычно ведутъ объяснительное чтеніе въ порядкѣ расположенія статей въ учебникѣ, не принимая въ расчетъ отдѣловъ, степени трудности статьи, времени и развитія своихъ питомцевъ»... Въ результатѣ случается, что дѣти «не всегда отвѣтятъ на вопросъ: кто были наши предки, кто крестилъ Русь, зачѣмъ понадобились Петру Великому берега Балтійскаго моря».

Можетъ быть это и наиболѣе легкій и удобный для учителя способъ введенія историческаго матеріала въ курсъ начальной школы, но исторіей матеріалъ этотъ названъ быть не можетъ, и знаній историческихъ ученикамъ онъ не дастъ. Въ самомъ дѣлѣ, что даютъ по исторіи книги для чтенія?

Возьмемъ старую хрестоматію А. Баранова, «Книгу для класснаго чтенія» (2-й и 3 г. обученія), которая, выдержавъ 67 изданій, и до сихъ поръ для многихъ школъ является единственнымъ всеобъемлющимъ кладеземъ знанія.

Въ книгѣ этой (67-е изданіе 1912 г.) есть отдѣлъ „Разсказы изъ русской исторіи», состоящій изъ слѣдующихъ «чтеній»:

Какъ началось русское государство. Крещеніе Руси (по *Сиповскому*). Свв. Кириллъ и Меѳодій. Татарская неволя. Куликовская битва. Конецъ татарской неволи. Завоеваніе Сибири. Смутное время. Мининъ и Пожарскій (по *Сиповскому*). Освобожденіе Москвы отъ поляковъ. Избраніе Михаила Ѳеодоровича (*Соловьева*). Подвигъ Ивана Сусанина. Петръ Великій. Екатерина Великая. Отечественная война. Севастопольская оборона. Царь освободитель.

Вся эта «исторія», представляющая какую-то скачку чрезъ вѣка и культуры по маковкамъ нѣсколькихъ правителей и эпизодовъ, заключена въ рамки 23 страницъ (отъ 113 по 136) и представляетъ сжатые, хорошо, но не всегда научно правильно изложенные разсказы.

Такая же эпизодичность и случайность подбора историческихъ чтеній наблюдается и въ новѣйшихъ книгахъ для чтенія.

Возьмемъ для примѣра наиболѣе распространенную до послѣдняго времени и считающуюся лучшимъ пособіемъ для начальной школы, книгу извѣстныхъ педагоговъ В. и Э. Вахтеровыхъ: «Міръ въ разсказахъ для дѣтей», третій годъ обученія.

Здѣсь исторіи отведены слѣдующія чтенія:

I. Изъ глубокой старины. Первобытный человѣкъ. Огонь погасъ. Гдѣ и когда это было?

II. Изъ исторіи родной земли. Лѣтописецъ, *Пушкина.* Поученіе Владиміра Мономаха. Александръ Невскій, *Ушинскаго.* Куликовская битва (*по Карамзину*). Іоаннъ III и сверженіе татарскаго ига. Василій Шибановъ, *А. Толстого.* Народная пѣсня про покореніе Казани. Убіеніе царевича Димитрія *Пушкина.* Первая вѣсть о Самозванцѣ, *Пушкина.* Ульяна Осорьина, *Ключевскаго.* Царствованіе Лжедимитрія, *Острогорскаго.* Избраніе Михаила Ѳеодоровича, Мининъ и Пожарскій. Изъ старины (Москва и бытъ царя), *Кизеветтера.* Кто онъ? — *Майкова.* Петръ за границей, *Кизеветтера.* Основаніе Петербурга, *Пушкина.* Полтавскій бой, *Пушкина.* Описаніе ассамблеи при Петрѣ В. *А. Пушкина.*

Въ слѣдующей книгѣ для 3-го и 4-го года обученія мы встрѣчаемъ тѣ же статьи съ добавленіемъ слѣдующихъ:

Москва въ XVI в., *А. Толстого.* Новгородъ, стих. *Губера.* Вѣчевой колоколъ, *Мея.* Ночной бредъ Грознаго, *А. Толстого.* Михаилъ Репнинъ, *А. Толстого.* Протопопъ Аввакумъ, *Кизеветтера.* Ломоносовъ. Какъ прежде читать учили, *Щепкина.* Образованіе. Разсказъ тетушки бабушкѣ объ Ем. Пугачевѣ, *Л. Толстого.* Взятіе крѣпости Пугачевымъ, *Пушкина.* Отъѣздъ Ростова изъ Москвы въ 1812 г., *Л. Толстого.* Опустѣвшая Москва, *Л. Толстого.* Воспоминаніе помѣщика о крѣпостномъ правѣ, *Щедрина.* Забытая деревня, *Некрасова.* Манифестъ, *Майкова.*

Все это, какъ видимъ, яркій, интересный матеріалъ, но все это безъ промежуточнаго фона оставитъ въ сознаніи ре-

бенка пестрый калейдоскопъ ничѣмъ не связанныхъ фигур и эпизодовъ.

Въ другихъ новѣйшихъ книгахъ для чтенія (*Ѳ. Борисов Гречушкина*) мы находимъ такую же случайную и отрывоч ную программу, только съ болѣе сухимъ подборомъ мат ріала (особенно у *Борисова:* «Родное въ народной школѣ»

Вотъ собственно обычный матеріалъ, который проходит въ большинствѣ начальныхъ школъ Россіи подъ названіем «разсказовъ изъ русской исторіи».

Бросающимся въ глаза недостаткомъ этого курса являетс прежде всего, случайность, отрывочная эпизодичность тем къ тому же въ большинствѣ случаевъ освѣщающихъ од только часть историческаго процесса—политическую, котора наименѣе доступна для возраста дѣтей начальной школ Изъ такого подбора чтеній учащіеся не вынесутъ ярка представленія о той или иной эпохѣ, потому что отрывочны разсказы въ большинствѣ случаевъ для своего времени типичны и съ одинаковымъ успѣхомъ могутъ иллюстри вать любой періодъ древней русской исторіи. Обычны оправданіемъ такого случайнаго, безсистемнаго подбора м теріала являлось указаніе на недостатокъ времени въ н чальной школѣ для болѣе цѣльнаго курса исторіи; но э соображеніе нисколько не оправдываетъ случайнаго набо эпизодовъ и разсказовъ: можно дать маленькій курсъ, проникнутый единой мыслью, цѣльнымъ содержаніемъ, х рактернымъ для эпохи, съ ея типичными особенностями, о личающими ее отъ предшествующихъ и послѣдующихъ фа развитія жизни народа; въ приведенныхъ же программахъ, м видимъ, изъ одной эпохи берется моментъ политическій, и слѣдующей — изображается явленіе другого порядка, и результатѣ для сравнивающей дѣятельности дѣтскаго у нѣтъ данныхъ.

III.

Съ переходомъ начальной школы съ трехгодичнаго четырехгодичный курсъ отпадаетъ послѣднее и единствен оправданіе безсистемнаго отрывочнаго подбора чтеній, и

послѣднее время многіе педагоги—теоретики и практики—пришли къ мысли, что исторію можно преподавать въ начальной школѣ не только какъ одинъ изъ элементовъ объяснительнаго чтенія, но какъ самостоятельный предметъ въ болѣе или менѣе цѣльномъ элементарномъ курсѣ. Стали создаваться программы и спеціально для начальной школы написанныя пособія—учебники, по-своему разрѣшающія назрѣвшую нужду начальной школы.

Изъ книжекъ для чтенія стали выдѣляться самостоятельные краткіе курсы по исторіи (*Барановъ* изъ названной книжки, *Тулуповъ* и *Шестаковъ* изъ III части «Нови» и др.).

Задача вначалѣ разрѣшалась слишкомъ просто, а потому совсѣмъ неправильно. За образецъ была принята программа по русской исторіи въ средней школѣ, но такъ какъ она по объему и содержанію была непосильна для начальной школы, то ее сократили, упростили,—однимъ словомъ,—«приспособили и по содержанію, и по языку».

И получился «элементарный курсъ русской исторіи для начальной школы», который, стремясь сказать въ маломъ многое, представлялъ собою обычно сжатый, отвлеченный и сухой курсикъ политической исторіи Россіи, описывающій, по рецепту пушкинскаго Пимена «войну и миръ, управу государей, угодниковъ святыя чудеса, пророчества» и разные анекдоты, не дающіе ни уму, ни сердцу, ни воображенію ученика никакой пищи. Иллюстраціей такого курса можетъ послужить рядъ учебниковъ, спеціально написанныхъ для начальной школы, «одобренныхъ ученымъ комитетомъ» и наиболѣе распространенныхъ.

Возьмемъ для примѣра «Краткую русскую исторію» *Ѳ. Новицкаго*, очень распространенную въ начальной школѣ.

На 79 страницахъ маленькаго формата какихъ только вопросовъ не коснулся авторъ въ своей «исторіи»!

Вотъ ея заголовки:

I. О славянахъ. Нравы славянъ. Вѣра и обычаи славянъ. Начало Руси.

II. Первые русскіе князья. Рюрикъ. Олегъ. Игорь. Ольга. Святославъ.

III. Владиміръ Святой. Владиміръ-язычникъ. Крещеніе Рус Владиміръ христіанинъ.

IV. Сыновья св. Владиміра. Святополкъ Окаянный. Ярослав Мудрый. Кіево-Печерскій монастырь.

V. Раздѣленіе Руси на удѣлы. Удѣльный порядокъ на Рус Владиміръ Мономахъ. Ростовско-Суздальское княжество.

VI. Татарская неволя. Битва съ татарами на р. Калкѣ. Н шествіе Батыя. Монгольское иго. Александръ Невскій.

VII. Литва. Гедиминъ. Ягелло.

VIII. Іоаннъ Калита. Основаніе Троицко-Сергіевой лавры Димитрій Донской.

IX. Іоаннъ III. Покореніе Новгорода. Сверженіе татарска ига. Сношенія съ Западной Европой.

X. Іоаннъ IV. Покореніе Казани и Астрахани. Ливонска война. Время казней. Покореніе Сибири.

XI. Смутное время. Ѳедоръ Іоанновичъ. Годуновъ. Лжед митрій I. Василій Шуйскій. Междуцарствіе. Мининъ и П жарскій.

XII. Михаилъ Ѳедоровичъ, Избраніе на царство. Жизнь з царя. Царствованіе Михаила Ѳедоровича.

XIII. Алексѣй Мих-чъ. Патріархъ Никонъ.

XIV. Судьба юго-зап. Руси. Люблинская унія. Церковная унія Присоединеніе Малороссіи.

XV. Петръ Великій. Избраніе Петра на царство. Воспитан Петра. Знакомство Петра съ иностранцами и путешеств его за границу. Новые порядки. Великая Сѣверная война Основаніе Петербурга. Полтавская битва. Смерть Петра.

XVI. Екатерина II. Войны съ Турціей. Потемкинъ. Суворов Возвращеніе западно-русскихъ областей. Паденіе Польши.

XVII. Павелъ I (даже). **XVIII. Александръ Благословенный.** От чественная война. Смерть Александра.

XIX. Николай I. Севастопольская война.

XX. Александръ II. Покореніе Кавказа. Завоеваніе Средне Азіи. Турецкая война. Освобожденіе крестьянъ. Земств Новые суды. Всеобщая воинская повинность. Заботы о на родномъ образованіи. Смерть Александра II. Александръ Ш

Итакъ, на 79 страницахъ 82 статьи!

Что изъ такого способа говорить въ маломъ многое получается, можно видѣть хотя бы изъ слѣдующей выписки изъ этого учебника, изъ статьи: «Удѣльный порядокъ на Руси»: «Кіевскій князь назывался великимъ княземъ, а всѣ прочіе удѣльными князьями (точно дѣло тутъ въ названіи!). Великокняжескій престолъ всегда долженъ былъ занимать старшій въ родѣ. Вотъ почему, когда умиралъ великій князь, то его мѣсто занималъ не сынъ, а слѣдующій по старшинству братъ покойнаго, за нимъ слѣдующій братъ и такъ до послѣдняго. Но случалось, что по смерти вел. князя его сынъ не хотѣлъ уступить престолъ своему дядѣ. Дядя старался завладѣть имъ по закону (?), и между ними начиналась борьба. Кромѣ того, и удѣльные князья, недовольные своими землями, заводили споры между собою. Пока князей было немного, бѣда была невелика, но какъ только княжескій родъ размножился, Русь раздробилась на множество мелкихъ княжествъ, и потому раздѣлы и войны поднимались все чаще и чаще, и иногда охватывали даже и всю землю. Все это происходило оттого, что было много хозяевъ на Руси, а для нея нуженъ былъ одинъ хозяинъ»... и т. д.

Можно себѣ представить несчастнаго малыша, съ великимъ напряженіемъ и морщеніемъ лба зазубривающаго эти мудреныя слова, которыя такъ мало говорятъ его уму и сердцу. Нечего говорить о томъ, что подобная «исторія» отошла уже въ область преданій съ ея терминологіей, «законами» о правѣ старшихъ и т. п.

Не далеко ушли по своей программѣ и способу изложенія и другія «одобренныя», потому и введенныя въ школу книги по исторіи для начальныхъ школъ: *Горбова, Ѳ. Ѳ. Пузыковича, Юревича, Острогорскаго* и др.

А онѣ—эти краткія книги по исторіи Россіи—на ряду съ книгами для чтенія направляютъ постановку преподаванія исторіи въ начальной школѣ, можно сказать, въ корнѣ изсушая предметъ, завоевавшій себѣ въ школѣ прочное положеніе, безъ особой рекомендаціи свыше, въ силу естественнаго своего удѣльнаго вѣса въ ряду знаній, доступныхъ учащимся въ народной школѣ.

Ненормальное положеніе дѣла побудило нѣкоторыя общ
ственныя и частныя учрежденія, имѣющія касательство к
народной школѣ, остановиться надъ выработкою «нормал
ныхъ», «пробныхъ», примѣрныхъ» и т. п. программъ
русской исторіи въ начальной школѣ. Но здѣсь многіе
смогли отрѣшиться отъ печальной традиціи. Это можно видѣ
прежде всего на программѣ, составленной особымъ совѣщ
ніемъ московскихъ учителей и попечителей и утвержденно
городской Думой въ 1911 г. для руководства московски
городскимъ начальнымъ школамъ. Мы приведемъ ее ц
ликомъ.

I. Славяне. Природа строны. Образъ жизни. Занятія. Пр
званіе Рюрика. Преданіе объ Олегѣ.

II. Начало христіанства на Руси. Языческія вѣрованія и ш
остатки. Принятіе христіанства св. Ольгою и св. Влад
міромъ, и крещеніе Руси. Ярославъ—распространитель пр
свѣщенія. Кіево-печерскій монастырь. Начало лѣтописей.

III. Владиміръ Мономахъ. Дружина. Войны съ половцами. Б
лины о богатыряхъ.

IV. Татарское нашествіе. Образъ жизни татаръ-кочевников
Нашествія Батыя. Татарское иго. Александръ Невскій.

V. Возвышеніе Москвы. Древнѣйшая Москва. Дмитрій Д
ской и св. Сергій. Куликовская битва. Иванъ III. Освоб
жденіе отъ татарскаго ига. Москва при Иванѣ III.

VI. Иванъ Грозный. Малолѣтство и молодость Ивана IV. З
воеваніе Казани и Сибири. Опричники. Митрополитъ Филиш

VII. Смута. Самозванецъ. Поляки въ Москвѣ. Мининъ и П
жарскій. Избраніе Михаила на царство.

VII. Бытъ XVII в. и царь Алексѣй Михайловичъ. Бытъ м
сковскихъ людей. Жилища, одежды, развлеченія, об
ченіе, внѣшній видъ Москвы. Образъ жизни царя Алекс
Михайловича. Никонъ и начало раскола.

IX. Петръ Великій. Дѣтство Петра. Потѣшное войско, нача
флота, путешествіе за границу. Армія и флотъ. Полтавск
битва. Основаніе Петербурга. Культурныя реформ
Петра Великаго, просвѣщеніе, промышленность, измѣ
нія одежды, ассамблеи. Личность Петра Великаго.

X. Екатерина II. Просвѣтительная дѣятельность Екатерины II. Ломоносовъ. Суворовъ.

XI. Отечественная война.

XII. Реформы Александра II. Крѣпостное право. Отмѣна его. Старый и новый судъ. Народная школа. Рекрутчина и воинская повинность. Земское и городское самоуправленіе.

XIII. Государственная Дума.

При программѣ приложена коротенькая объяснительная записка, разъясняющая духъ этой схематической программы.

«Желательно,—читаемъ мы здѣсь,—чтобы указанный матеріалъ былъ переработанъ въ классѣ путемъ бесѣдъ и чтеній. Въ результатѣ у учащихся должно остаться представленіе о главныхъ эпохахъ въ жизни народа. Бытъ каждой эпохи по возможности долженъ быть иллюстрированъ при помощи картинъ и другихъ наглядныхъ пособій и чтеніемъ художественныхъ литературныхъ произведеній. Желательно, чтобы содержаніе каждой главы соединялось въ одно связное цѣлое и чтобы каждая глава носила законченный характеръ. Выборъ подробностей и разработка указаннаго въ программѣ матеріала предоставляется усмотрѣнію учащаго. Изъ хронологическихъ данныхъ признается достаточнымъ знаніе только тѣхъ годовъ, которые указаны въ программѣ (988, 1613, 1703, 1812 и 1861)».

Программа, какъ видимъ по заголовкамъ, довольно шаблонная; исключительное вниманіе обращено въ ней на политическую исторію Россіи, и въ общемъ намѣчаются ею такіе моменты, отъ изученія которыхъ едва ли «у учащихся должно остаться представленіе о главныхъ эпохахъ в ъ ж и з н и н а р о д а», такъ какъ народа то эта программа, кромѣ XVII в., совсѣмъ не показываетъ. Положительной частью этого предначертанія является развѣ то, что «выборъ подробностей и разработка указаннаго въ программѣ матеріала предоставляются усмотрѣнію учащаго», хотя этимъ на учащаго возлагается прямо-таки бремя неудобоносимое.

Не говоря уже о томъ, что подборъ подходящаго матеріала къ каждому уроку изъ художественныхъ произведеній и соотвѣтственная бесѣда не всякому учащему, не-спеціалисту

по исторіи, подъ силу, самый выборъ основного пособія—учебника, ставитъ учащаго въ затруднительное положеніе. Мнѣ извѣстны случаи, когда инспектора не только предписаніями изгоняли нѣкоторыя книжки, вводимыя учащими по своей иниціативѣ, но и лично отбирали у учениковъ книги, заинтересовавшія учащихся настолько, что *они со слезами* разставались съ ними. Что же удивительнаго, если большинство московскихъ школъ осуществляетъ вышеприведенную программу по Пуцыковичамъ, Горбовымъ, Острогорскимъ и подобнымъ имъ «одобреннымъ» пособіямъ! Не одинъ разъ мнѣ самому приходилось становиться въ тупикъ, когда ко мнѣ обращались учащіе моск. нач. школъ—порекомендовать имъ учебникъ хорошій, но одобренный: въ отвѣтъ приходится *отмахиваться* фразой: «хорошіе, молъ, учебники есть, но они не одобрены, а изъ одобренныхъ удовлетворительныхъ вполнѣ приспособленныхъ къ начальной школѣ, я не знаю».

Что же удивительнаго, если составители программъ и пособій придерживались шаблонныхъ политическо-эпизодическихъ курсовъ, вкратцѣ обнимающихъ все и въ результатѣ не оставляющихъ ничего въ дѣтскомъ сознаніи. Имъ извѣстны были пособія, которыя получали одобренія,—отъ нихъ отвлекали программы, которыя, повидимому, не вызывали возраженій со стороны властныхъ направителей школьной жизни; извѣстно имъ также было, что всякія отступленія отъ установившагося шаблона, всякія улучшенія, всякія исканія въ области приспособленія историческихъ пособій къ нуждамъ начальной школы вызывали сверху неуклонное veto, часто ничѣмъ не мотивированное, а если и мотивированное иногда, то отъ подобной мотиваціи руки опускались у работниковъ школы.

У меня подъ руками нѣсколько такихъ официальныхъ отзывовъ, которыми книги, встрѣтившія прекрасные отзывы въ педагогическихъ журналахъ, вырывались изъ рукъ школьниковъ и изъ школьныхъ библіотекъ.

Вотъ книга, задачей которой было дать культурно-бытовое содержаніе курсу начальной школы, какъ того требовали лучшіе педагоги, съѣздъ учащихъ и т. п. Книга, по отзы-

мъ педагоговъ, выполнила свое назначеніе довольно удачно, ри чемъ въ предисловіи ея было подчеркнуто, что книга аетъ «картинки бытовой культурной жизни русскаго народа ъ живой, красочной, конкретной формѣ»; эту фразу выпи-алъ даже въ своемъ отзывѣ критикъ ученаго комитета, и слѣдъ затѣмъ ставитъ рядъ упрековъ книгѣ въ томъ, что на не даетъ политической исторіи Россіи, ставя ей, въ вину о, что она «только упоминаетъ о расширеніи русскихъ вла-ѣній до Чернаго моря, но не упоминаетъ о послѣдней войнѣ ъ Турціей, о защитѣ Севастополя—только три строки, не поминаетъ о внутренней дѣятельности Екатерины II, Але-сандра I» (есть большая статья о 1812 годѣ). Чувствуется, то мозгъ рецензента не можетъ работать внѣ рамокъ книги ловицкаго. Больше того, въ книгѣ съ культурно-бытовымъ одержаніемъ критикъ считаетъ неумѣстнымъ помѣщеніе ольшихъ статей хрестоматійнаго характера на тему: «Торгъ ъ Новгородѣ», «Въ воеводской избѣ», нѣсколько статей о унтѣ Разина, Москва въ XVII в. и др.

«Встрѣчаются статьи или части ихъ,—по мнѣнію критика ученаго комитета,—неумѣстныя въ книгѣ для начальной колы, напр., въ статьяхъ «Какъ жили раньше крѣпостные помѣщики»—сообщается, что охотничьи собаки иногда нились дороже крѣпостныхъ, что на ярмаркахъ продавали крѣпостныхъ не только семьями, но и поодиночкѣ; приво-ятся объявленія о продажѣ крѣпостныхъ. Въ статьѣ объ лександрѣ Невскомъ сообщается, какъ онъ долженъ былъ тановиться на колѣни передъ ханомъ; въ статьяхъ о Грозномъ сообщается о разгромѣ Новгорода».

Вотъ образецъ мнѣній, которыми въ концѣ-концовъ вы-нуждены руководиться составители программъ и пособій по исторіи для начальной школы, а учащіе, хотя бы имъ и предоставляли милостиво иниціативу въ выборѣ учебниковъ, должны останавливать свой выборъ на пособіяхъ, вполнѣ твѣчающихъ научно-педагогическимъ критеріямъ подобныхъ рецензентовъ!

Впрочемъ, въ 1913 г. работники школы получили болѣе опредѣленныя указанія изъ министерства нар. пр. о же-

лательныхъ для него программахъ по исторіи въ начальн
школѣ. Былъ разосланъ «проектъ программъ для однок
сныхъ начальныхъ училищъ вѣдомства м. нар. пр.», к
рыя предполагалось ввести взамѣнъ программъ 1897 г.,
виду предстоявшаго введенія четырехгодичнаго курса о
ченія. Причемъ «*для уроковъ объяснительнаго чтенія*» бы
предложены «примѣрныя программы матеріала *по отеч*
ственной исторіи, географіи и природовѣдѣнію». Въ п
мѣчаніи же къ программѣ по исторіи, уроки исторіи пр
полагается выдѣлить въ самостоятельный предметъ. «Уве
ченіе продолжительности курса четвертымъ годомъ,—читае
мы въ «примѣчаніи»,—позволяетъ выдѣлить особые ур
для занятій по отечественной исторіи, преимущественно
третій и четвертый годъ обученія.

Что предлагаетъ дать на этихъ урокахъ министерск
программа, можно видѣть прежде всего изъ объяснительны
примѣчаній къ программѣ, отъ которыхъ сразу же вѣ
безнадежной рутиной и запутанностью. Съ одной сторон
на урокахъ исторіи «каждому кончающему школу долже
быть *сообщенъ краткій, но обнимающій собою всѣ періо*
отечественной исторіи кругъ свѣдѣній, такъ какъ для бо
шинства учащихся народной школы начальное обуче
является не только первой, но и послѣдней ступенью об
зованія».

Но въ то же время этотъ «обнимающій всѣ періоды о
чественной исторіи кругъ свѣдѣній» долженъ быть, по сл
объяснит. записки,—«*эпизодическимъ*»: «изъ предлагаем
въ программѣ историческаго матеріала,—сознаются ея
ставители,—*нельзя построить связнаго курса*, но можно
ставить рядъ яркихъ картинъ, которыя дадутъ дѣтямъ *пр*
ставленіе о главнѣйшихъ историческихъ лицахъ и событіях

Но, несмотря на эту обязательную эпизодичность кур
составители программы считаютъ «необходимымъ, чтобы
учащихся) сложилось пониманіе постепеннаго хода истор
ческихъ событій и чтобы они запомнили... тѣ немногіе го
которые указаны въ программѣ».

А вотъ и самая «программа».

Жизнь первобытныхъ людей. Осѣдлая жизнь и образо-
ніе государствъ.

Восточные славяне. Образъ жизни; занятія; нравы и обы-
и. Призваніе Рюрика—*862 г.* Сказаніе объ Олегѣ, Игорѣ
Святославѣ. Языческія вѣрованія славянъ. Крещеніе св.
ьги. Принятіе христ-ва св. Владиміромъ и крещеніе Ру-
—988 г. Ярославъ Мудрый. Русская правда. Кіево-Печер-
ій монастырь. Антоній и Ѳеодосій печерскіе. Начало лѣ-
писей.

Раздѣленіе Руси на удѣлы. Владиміръ Мономахъ. Битвы
половцами.

Монгольское иго. Битва на Калкѣ—1223 г. Нашествіе
тыя. Александръ Невскій. Борьба со шведами и нѣмцами.
Собираніе Руси. Іоаннъ Калита. Возвышеніе Москвы. Св.
тръ, митрополитъ московскій. Дмитрій Донской и св.
ргій Радонежскій. Куликовская битва—1380 г. Іоаннъ III.
ерженіе татарскаго ига. Іоаннъ IV. Завоеваніе Казани,
трахани и Сибири. Ермакъ Тимоѳеевичъ. Св. Филиппъ.
Смутное время. Самозванецъ. Поляки въ Москвѣ. Троицко-
ргіева лавра. Діонисій и Авраамій Палицынъ. Патріархъ
рмогенъ. Мининъ и Пожарскій. Избраніе Мих. Ѳед. на
рство—1613 г. Сусанинъ. Царствованіе Мих. Ѳед-ча. Царь
ексѣй Михайловичъ. Патріархъ Никонъ. Исправленіе цер-
вныхъ книгъ и начало старообрядчества. Присоединеніе
лороссіи.

Императоръ Петръ Вел. Великая Сѣв. война. Основаніе
тербурга—1703 г. Полтавская битва. Пріобрѣтенія по
штадскому миру. Главнѣйшія преобразованія Петра.

Императрица Елизавета. Ломоносовъ.

Императрица Екат. II Великая. Просвѣтительная дѣятель-
сть Ек. II. Борьба съ Турціей. Потемкинъ. Суворовъ.
здѣлъ Польши.

Императоръ Александръ I Благословенный. 1812 годъ.
тузовъ. Бородино. Изгнаніе французовъ.

Императоръ Николай I. Оборона Севастополя.

Императоръ Алекс. II Освободитель. Реформы Александра
Освобожденіе крестьянъ 19 февраля 1861 г. Новый судъ.

Земство. Всеобщая воинская повинность. Война за освоб
жденіе славянъ. Скобелевъ. Земельныя пріобрѣтенія.

Императоръ Александръ III, царь Миротворецъ.

Императоръ Николай II. Законъ о Государственной Ду
и Государственномъ Совѣтѣ. Всеобщее обученіе.

Какъ видимъ, объемъ программы столь обширенъ, ч
требованіе, чтобы курсъ, по ней проходимый, былъ обяз
тельно эпизодическимъ,—по меньшей мѣрѣ не понятно.

Если сравнить эту программу съ приведенною выше м
сковскою, то министерская программа дѣлаетъ нѣсколь
шаговъ назадъ въ область все той же пресловутой полит
ческой и даже церковной исторіи, усиливая въ то же вре
личный элементъ. Это достигается введеніемъ ряда тем
которыя отсутствуютъ въ московской программѣ. Таков
«сказанія объ Игорѣ и Святославѣ, Русская правда, Антон
и Ѳеодосій, Раздѣленіе Руси на удѣлы, Митроп. Петр
Діонисій, Авраамій Палицынъ, Сусанинъ. Царствованіе М
Ѳед-ча (безъ упоминанія о земскихъ соборахъ). Присоед
неніе Малороссіи. Борьба съ Турціей (при Екат. II), Пот
кинъ, Скобелевъ. Земельныя пріобрѣтенія при Алекс. II и т.

Съ другой стороны, изъ министерской программы выт
вленъ почти совершенно бытовой матеріалъ, который ск
шиваетъ московскую программу. Въ ней нѣтъ ни приро
страны, заселенной славянами, ни пережитковъ язычест
ни дружины, ни образа жизни татаръ-кочевниковъ, нѣ
древнѣйшей Москвы при Ив. III, опричниковъ, быта м
сковскихъ людей XVII в., образа жизни царя Алексѣя М
хайловича, народной школы при Алекс. II; совсѣмъ не у
минается о вѣчѣ, о земскомъ соборѣ.

Особенно страшно въ этой программѣ то, что она пр
тендуетъ стать общею программой для всѣхъ градовъ и ве
разноплеменной и разносоставной Россіи, совершенно иг
нируя краевѣдѣніе,—мѣстный историческій элементъ, ст
необходимый для оживленія историческихъ занятій, для р
витія интереса къ исторіи на живыхъ корняхъ и перед
кахъ старины.

Страшно въ этой программѣ еще и то, что, при ея

ширности, при ограниченномъ количествѣ часовъ, которые можетъ начальная школа отвести для исторіи, преподаваніе волей-неволей сведется къ зазубриванію сухого учебника въ духѣ Острогорскаго или Новицкаго, запоминанія хронологическихъ датъ, вмѣсто усвоенія идеи движенія,—датъ обязательныхъ, хотя и не совсѣмъ грамотно указанныхъ.

Составителямъ программы не мѣшало бы ознакомиться съ изслѣдованіемъ акад. Шахматова о датѣ 862 года, прежде чѣмъ вводить ее наравнѣ съ 1613 г., съ 1861 г. и т. п.

Можно только искренне пожелать, чтобы начальную школу миновала «чаша сія», изъ которой и учащіе и учащіеся ничего новаго не испьютъ, кромѣ осужденной уже педагогами, отвергнутой практикой горькой попытки бросить въ начальную школу сухой сколокъ съ программы средней школы, не дающей ни надлежащихъ историческихъ познаній, ни доступнаго для ума школьника матеріала.

IV.

Большинство теоретиковъ и сознательныхъ практиковъ начальной школы осудили попытку дать схематически-политическій курсъ исторіи въ начальной школѣ и пришли къ выводу, что если и можно сообщать учащимся въ начальной школѣ историческія свѣдѣнія, то только въ формѣ культурно-бытовыхъ картинъ изъ жизни народа и типичныхъ для эпохи событій и біографій.

Взглядъ этотъ у насъ впервые, кажется, опредѣленно былъ высказанъ Съѣздомъ учащихъ въ школахъ по положенію 1872 года, и легъ въ основу разработки этого вопроса разными обществами и отдѣльными педагогами.

Практическимъ выполненіемъ этого пожеланія по отношенію къ начальной школѣ является между прочимъ программа, выработанная въ 1910 г. спеціальной подкомиссіей по начальному образованію при Учебномъ отдѣлѣ О. Р. Т. Зн. и принятая, съ нѣкоторыми измѣненіями, Учительской Комиссіей на Харьковскихъ Общеобразовательныхъ Пед. Курсахъ. Она состоитъ изъ слѣдующихъ VII отдѣловъ:

I. Картины изъ жизни доисторическаго человѣка въ Россіи и въ Зап. Европѣ. *1 отдѣлъ.* Картины звѣринаго образа жизни. Жилища въ пещерахъ и на деревьяхъ. Демонстрація необдѣланныхъ орудій.—*2 отдѣлъ.* Каменный вѣкъ. Добываніе огня. Обработка и выдѣлка оружія и утвари.—*3 отдѣлъ.* Желѣзный вѣкъ. Металлы и орудія. Жилища. Прирученіе животныхъ. Первые злаки. Одежда изъ ткани. Зачатки земледѣлія и осѣдлость. Какъ иллюстрація, жизнь современныхъ дикарей.

II. Картины изъ русской исторіи. 1. Картины природы и жизни славянъ восточныхъ. Ихъ занятія (охота, пчеловодство). Вѣрованія. 2. Разсказы о жизни варяжскихъ князей и ихъ дружины (торговля, походы, судъ, полюдье). Бытъ простого народа. Набѣгъ кочевниковъ. Сношенія съ греками. 3. Христіанство. Владиміръ Св. Монастыри и школы. 4. Раздробленіе Руси и ея упадокъ. 5. Картины изъ времени татарскаго ига. Дворъ князя-землевладѣльца. Простой народъ—землепашцы.

III. Картины Московской Руси. Царь. Бояре. Ихъ жизнь. Пріемъ пословъ. Помѣщики—служилые люди. Крѣпостные—ихъ бытъ. Школы. Судъ. Усиленіе Москвы, Іоаннъ Грозный. Смутное время. Русь при первыхъ царяхъ изъ дома Романовыхъ. Присоединеніе Малороссіи.

IV. Картины петровской Руси. Воспитаніе Петра I. Нѣмецкая слобода. Путешествія Петра Вел. за границу. Петербургъ и Балтійское море. Полтавская битва. Реформы Петра.

V. Жизнь русскаго общества XVIII в. Придворная жизнь при Екатеринѣ II. Жизнь помѣщиковъ и крестьянъ.

VI. Картины изъ времени Отечественной войны.

VII. Картины изъ эпохи имп. Александра II. Освобожденіе крестьянъ. Всеобщая воинская повинность. Судъ, земство и его дѣятельность.

Эта по преимуществу культурно-бытовая программа, состоящая изъ ряда характерныхъ картинъ по эпохамъ, сопровождается интересной объяснительной запиской, въ которой высказалась любопытная боязнь составителей къ введенію въ этотъ курсъ того, что составляетъ, на нашъ взглядъ,

авную цѣль преподаванія исторіи въ начальной школѣ: ограмма сознательно игнорируетъ ознакомленіе дѣтей понятіемъ историческаго процесса; она даже противъ ысленія историческихъ картинъ и явленій.

Изученіе исторіи, какъ одного изъ самыхъ сложныхъ едметовъ преподаванія,—читаемъ мы въ «запискѣ»,—необходимо начинать съ дѣтьми болѣе старшаго возраста, чѣмъ съ которыми имѣемъ дѣло въ начальной школѣ.

Дѣти мыслятъ образами, картинами. Обобщать факты явленія, осмысливать ихъ и дѣлать общіе выводы они могутъ, и всякое принужденіе будетъ безрезультатно. ли теперь, *въ видѣ временной мѣры*, необходимо дать ченикамъ начальной школы нѣкоторыя свѣдѣнія, такъ какъ ольше, не попавъ въ слѣдующую ступень школы, они остаются совершенно не знакомы съ исторіей, то дѣлать это ало очень осторожно и съ большимъ разборомъ, примѣняясь уровню ихъ пониманія и *стараясь не столько дать имъ знанія по исторіи, сколько возбудить въ нихъ интересъ ней.*

Каждый историческій разсказъ, каждое понятіе необходимо давать въ видѣ яркихъ, живыхъ конкретныхъ картинъ, видѣ чтенія или пересказа беллетристическихъ произведеній, необходимо сопровождать ихъ демонстраціей туманныхъ и стѣнныхъ картинъ. Важно при этомъ, чтобы дѣти ли разбирались въ картинѣ съ помощью наводящихъ вопросовъ учителя...

Такимъ образомъ, на конкретныхъ фактахъ, на особенно ркихъ событіяхъ и явленіяхъ, на разсказахъ изъ исторіи опредѣленными дѣйствующими лицами, съ опредѣленъ временемъ и мѣстомъ дѣйствія возможно будетъ *показать ребенку, въ какія формы выливалась жизнь человѣка въ разныя эпохи. Но только показать, а не пытаться водить зависимость и вліяніе одного событія на другое, ъяснять имъ ходъ историческаго процесса и эволюцію торіи.* Напр., при прохожденіи христіанства взять разсказъ Шмидъ «Галя»; при прохожденіи московскаго періода ользоваться разсказами о Грозномъ (кн. Серебряный, ку-

пецъ Калашниковъ) или разсказать объ Алексѣѣ Михай
вичѣ по Кизеветтеру, Данилевскому и пр.

Курсъ необходимо ограничить картинами изъ русс
исторіи, предпославъ имъ нѣсколько картинъ доисторичес
жизни и культуры. Но изъ всего этого надо выбрать
много наиболѣе яркаго и характернаго, разобрать каж
картину или событіе подробно и освѣтить ее со всѣхъ
ронъ съ возможной для дѣтей полнотой...

Итакъ, намъ представляется единственно возможны
для начальной школы *не учить исторіи, а познаком*
дѣтей съ рядомъ характерныхъ картинъ изъ прошлаго
ской жизни, преимущественно *бытовыхъ*, расположивъ
въ послѣдовательномъ порядкѣ и предпославъ имъ нѣско
картинъ доисторическаго быта...

Прохожденіе курса по приведенной программѣ слѣду
начинать на третьемъ году обученія, при 1—2 урокахъ
недѣлю, распредѣленіе матеріала предоставляется учите

Приведенная программа и объяснительная записка къ
представляется намъ чрезвычайно цѣннымъ педагогическ
вкладомъ въ разработку занимающаго насъ вопроса. Не
нѣнно, глубокое знаніе начальной школы и ея запросовъ р
водило составителями этой программы, когда они намѣ
свои «картины», типично обрисовывающія главнѣйшіе
пы историческаго развитія русскаго народа. Безпорн
являются утвержденія составителей программы, что въ
чальной школѣ нужно стараться давать учащимся
столько свѣдѣнія по исторіи, сколько возбудитъ въ
интересъ къ ней»: это справедливо въ равной степени
средней и даже высшей школы. Безспорно также д
утвержденіе, что продуктивнымъ матеріаломъ для нач
ной школы является яркій, конкретный, по преимуще
бытовой матеріалъ, наиболѣе отвѣчающій свойству д
«мыслить образами».

Но трудно согласиться съ запиской, когда она назы
«исторію однимъ изъ самыхъ сложныхъ предметовъ п
даванія», который если и нужно вводить въ курсъ нач
ной школы, то только какъ досадную необходимость, ди

мую соображеніемъ, что въ противномъ случаѣ учащіеся, для большинства которыхъ начальная школа—единственная ступень обученія, совершенно не ознакомятся съ исторіей. Во имя этого соображенія не слѣдовало бы вовсе вводить исторію въ курсъ начальной школы, какъ не вводятъ въ него астрономію, химію, алгебру, логику, медицину и другіе предметы, знаніе которыхъ для человѣка необходимо не менѣе знакомства съ исторіей. Повидимому, въ этой части своей записки авторы ея смѣшиваютъ исторію, какъ науку, съ исторіей, какъ предметомъ преподаванія. Если въ первой формѣ она недоступна для начальной, какъ и для средней школы, то въ качествѣ предмета преподаванія она не только не является досадной необходимостью, но, думается намъ, однимъ изъ самыхъ доступныхъ и желательныхъ предметовъ въ курсѣ начальной школы, не только въ цѣляхъ ознакомленія съ прошлымъ родной земли, но въ качествѣ матеріала, развивающаго интересъ къ чтенію, процессъ чтенія, навыки разсказывать и письменно перелагать прочитанное, даетъ удобный матеріалъ для развитія самодѣятельности учениковъ при прохожденіи предмета. А главное, это единственная доступная для народной школы общественная наука, которая даетъ много средствъ воспитывать гражданскія чувства и общественность въ будущемъ гражданинѣ.

И когда авторы программы пытаются поправить послѣдствія досадной «необходимости», указывая на бытовой конкретный матеріалъ, они отнюдь не умаляютъ достоинства исторіи, какъ предмета преподаванія, а только совершенно правильно указываютъ на ту сторону и форму многоликаго вида исторіи, которая наиболѣе свойственна учащимся даннаго возраста, и въ такомъ видѣ она не только возбудитъ интересъ къ исторіи», но, и это главное, «дастъ дѣтямъ положительныя свѣдѣнія» о прошломъ Россіи, потому что въ бытовой картинѣ можно передать и политическую, и экономическую, и соціальную жизнь эпохи не съ меньшимъ успѣхомъ, чѣмъ въ отвлеченномъ изложеніи учебника или монографіи: бытовой образъ останется на всю жизнь, а отвлеченное изложеніе быстро улетучивается изъ сознанія простого

смертнаго. Въ этомъ смыслѣ разсматриваемая бытовая про
грамма по исторіи несравненно ближе къ дѣлу и исторіи въ ея
сущности, чѣмъ разсмотрѣнныя выше министерская или мо
скосковская программа отвлеченно-политическаго характера

На недоразумѣніи построенъ и другой тезисъ объяснитель
ной записки, что въ начальной школѣ возможно «*только
показать*, въ какія формы выливалась жизнь человѣка в
разныя эпохи, а отнюдь «*не пытаться выводить зависи
мость и вліяніе одного событія на другое, не уяснять ихъ
ходъ историческаго процесса и эволюцію исторіи*». Если по
нимать дѣло такъ, что учитель будетъ читать дѣтямъ при
всякомъ удобномъ случаѣ лекціи по (блаженной памяти)
философіи исторіи, отвлеченно говорить о причинахъ, усло
віяхъ и факторахъ историческаго процесса, наконецъ, о
самомъ процессѣ и эволюціи, то составители записки пра
вы: это дастъ самые печальные результаты для пониманія
учениковъ,—это будетъ даже безжалостно по отношенію к
малышамъ. Но сознательно отмахиваться отъ попытки за
ставить дѣтей не только воспринять, но и понять картину
осмыслить ее въ цѣломъ и въ частяхъ, не содѣйствовать
дѣтямъ понять, что жизнь народа не стоитъ на одномъ мѣ
стѣ, а движется, развивается и должна развиваться въ луч
шую для него сторону, не иллюстрировать этой мысли при
мѣрами—это значитъ сознательно отказываться отъ вполнѣ
доступнаго и полезнаго дѣла преподаванія даннаго предмета

Я просто не представляю себѣ, какъ это дѣти 10—12 лѣтъ
познакомившись съ исторіей по занимающей насъ програм
мѣ, не схватятъ мысли о движеніи, о развитіи, о совер
шенствованіи быта и жизни русскаго народа, когда перед
ними будутъ ярко развернуты въ рядѣ картинъ послѣдова
тельно этапы его исторіи, именно I) картины изъ жизни
доисторическаго человѣка въ Россіи и въ западной Евро
пѣ, II) картины изъ домосковскаго быта, III) картины мо
сковской Руси, IV) картины петровской Руси, V) жизнь рус
скаго общества XVIII в. и т. д.

Уже сама по себѣ смѣна этихъ картинъ дастъ ученику
безъ напряженія его мыслительныхъ способностей, предста

вленіе о смѣнѣ формъ жизни, о развитіи, объ эволюціи. Далѣе, трудно себѣ представить, чтобы ученикъ 10—12 лѣтъ не понялъ *зависимости* распространенія христіанства на Руси отъ торговыхъ сношеній съ Византіей или не могъ самостоятельно уяснить себѣ *причину* подчиненія восточныхъ славянъ вождями варяжскихъ дружинъ, разсмотрѣвши картину и прослушавши разсказъ, живо рисующіе боевую силу, вооруженіе, занятія тѣхъ и другихъ. Я согласенъ, что отвлеченныя разсужденія о развитіи, причинахъ, зависимости, не будутъ поняты учащимися, но трудно допустить—я на основаніи опыта и наблюденій это утверждаю,—чтобы дѣти 10—12 лѣтъ сами не сдѣлали вывода изъ сопоставленія образовъ и картинъ, воспринятыхъ ихъ сознаніемъ; это клевета на дѣтей. Да и сами составители разсматриваемой программы не допускаютъ этого, когда, говоря о демонстраціяхъ тѣневыхъ и стѣнныхъ картинъ, рекомендуютъ, «чтобы дѣти сами разбирались въ картинѣ съ помощью наводящихъ вопросовъ учителя».

Изъ этихъ именно соображеній исходилъ я, когда въ своемъ «Опытѣ методики исторіи въ начальной школѣ» (изд. Сытина) писалъ, что «*уясненіе эволюціи жизни отдѣльныхъ народовъ и человѣчества въ связи съ подготовкой пониманія современности составляетъ основную цѣль преподаванія исторіи во всѣхъ школахъ, начиная съ высшей и кончая начальной*».

Я говорю «въ связи съ подготовкой пониманія современности», потому что думаю, что преподаваніе исторіи не только должно давать знанія прошлаго, но и воспитывать въ учащихся инстинкты общественности и гражданственности, уяснять ему въ исторической перспективѣ не только, какъ Россія жила и развивалась въ прошломъ, но и къ чему она пришла въ настоящемъ, чтобы учащійся могъ открытымъ осмысленнымъ взглядомъ посмотрѣть на современныя учрежденія, культурныя и политическія завоеванія, на судъ, на права народа и личности, на памятники старины, какъ на выстраданное наслѣдіе предшествующихъ поколѣній, и тогда въ учащемся загорится и здоровая любовь къ родинѣ, и

взглядъ его засвѣтится сознаніемъ гражданскаго долга, ува
женьемъ къ себѣ и другимъ, тогда онъ пойметъ свою рол
въ томъ цѣломъ, которое именуется обществомъ и государ
ствомъ, и будетъ въ своихъ поступкахъ руководиться
отношенію къ людямъ, обществу и государству не слѣпым
зоологическимъ инстинктомъ, а сознательнымъ пониманіем
своего долга предъ ними. И эта высокая воспитательна
роль принадлежитъ исторіи въ начальной школѣ; она не до
жна упускаться изъ виду учителемъ, когда онъ выбирает
историческій матеріалъ и помогаетъ дѣтямъ осмыслить ег

Въ своемъ «Опытѣ методики» я подробно останавливаю
на задачахъ преподаванія исторія; тамъ же мною предл
жена и программа, которая, вполнѣ примыкая къ разсмотрѣ
нымъ уже выше принципамъ культурно-бытового красочна
курса исторіи въ начальной школѣ, имѣетъ въ виду и др
гія упомянутыя здѣсь заданія, съ которыми сознательно
желаетъ мириться программа подкомиссіи по начальном
образованію при Учебномъ отдѣлѣ О. Р. Т. Зн.

Схематическое оглавленіе моей программы, разсчитанно
на 4-хгодичную начальную школу, при условіи, что пр
педевтическая часть программы можетъ быть пройдена
вторую половину второго года обученія путемъ устны
бесѣдъ и разсказа учителя, таково:

Отдѣлъ первый, пропедевтическій (для второй полови
второго года обученія).

Тема 1-я: Бесѣда о времени и пространствѣ.

Тема 2-я: Жизнь первобытныхъ людей.

Тема 3-я: Природа и что она даетъ человѣку.

Тема 4-я: Славянскій поселокъ и городище.

Тема 5-я: Мирныя сношенія славянъ между собою.
гости; столкновенія—месть; вѣрованія.

Отдѣлъ второй, (для третьяго года обученія).

Тема 6-я: Сосѣди славянъ и вліяніе сношеній съ ними
бытъ восточныхъ славянъ (Византія—христіанство, варя
и степь).

Тема 7-я: Картинки культурно-бытовой жизни Поднѣпр
ской Руси: а) Князь съ дружиной въ борьбѣ со степь

шная отъ первобытнаго состоянія человѣка до современнаго остоянія земледѣлія, промышленности и торговли. Свѣдѣія по исторіи духовной культуры и общественныхъ отношеній могутъ быть сообщаемы дѣтямъ лишь послѣ обзора исторического роста культуры матеріальной... Послѣдовательное изложеніе исторіи матеріальной культуры и ея отдѣльныхъ сторонъ не исключаетъ эпизодическаго ознакомленія дѣтей съ отдѣльными историческими дѣятелями и событіями прошлаго Россіи» (38—49—50 стр.) [1]).

Авторъ предлагаетъ начать свой элементарный курсъ съ изученія «исторической судьбы человѣческаго труда по добыванію пищи», начиная съ первобытныхъ временъ черезъ «бродячій» періодъ, черезъ кочевой, земледѣльческій, отъ первобытнаго плуга до нашего времени, уясняя попутно взаимное вліяніе способовъ обработки земли на общественный и государственный строй вообще и русскаго народа въ частности. Особое вниманіе г. Звягинцевъ рекомендуетъ удѣлить именно развитію земледѣлія съ древнѣйшихъ временъ.

Словомъ, «отправляясь отъ моментовъ, связанныхъ съ исторіей человѣческаго труда по добыванію пищи», г. Звягинцевъ считаетъ возможнымъ «набросать передъ дѣтскимъ взоромъ очеркъ всей исторіи культуры»... «Тотъ же путь развитія культуры можетъ быть вновь воспроизведенъ, повторенъ, углубленъ и закрѣпленъ въ сознаніи дѣтей аналогичными бесѣдами о жилищѣ, одеждѣ и обмѣнѣ предметами необходимости»... Лишь послѣ ознакомленія съ главнѣйшими фактами по исторіи матеріальной культуры возможно по мнѣнію г. Звягинцева, приступить къ изученію съ дѣтьми фактовъ изъ исторіи духовной культуры и общественной жизни, изъ исторіи политическихъ учрежденій и соціальныхъ отношеній. Однако и съ этой областью слѣдуетъ знакомить дѣтей 11—12 лѣтъ въ томъ же групповомъ порядкѣ, въ какомъ выше намѣчено ознакомленіе съ культурой матеріальной. «Пусть дѣти сначала познакомятся, напримѣръ, съ

---

[1]) Е. Звягинцевъ. Народная жизнь и школа, вып. I.

прошлымъ одного только суда, но зато на протяженіи в
исторіи, въ самыхъ яркихъ и крупнѣйшихъ его прояв
ніяхъ; потомъ пусть они перейдутъ къ ознакомленію
историческими формами общественнаго и государственна
устройства; далѣе—къ исторіи языка и просвѣщенія и
прочимъ сторонамъ человѣческой жизни» (44 стр.); словом
г. Звягинцевъ рекомендуетъ выдѣлить изъ историческа
процесса рядъ однородныхъ фактовъ, показать историческ
развитіе ихъ формъ и переходовъ, дать въ миніатюрѣ нѣч
въ родѣ «очерковъ по исторіи русской культуры» Мил
кова. Г. Звягинцевъ не ограничился одними теоретическ
совѣтами,—онъ вмѣстѣ съ г. Бернашевскимъ приступилъ
къ практическому выполненію своей мысли, написавши д
интересныя книги: 1) «Вѣка и трудъ людей» и 2) «Вѣка
люди», воплотивши въ нихъ въ конкретномъ матеріа
намѣченный выше планъ. Первая кни а посвящена ист
ріи матеріальной культуры и даетъ такую програм
чтеній:

I. *Въ потъ лица*: 1. Безъ пашни. 2. Первыя поля. 3. В
ковая борьба пашни и степи въ Россіи. 4. Новыя земли вда
отъ степи (колонизація сѣв.-вост. края). 5. Земля и гос
дарство (московскій пер.). 6. Обновленіе земли и знан
7. Желѣзо на службѣ земледѣльца. 8. Питаніе (въ завис
мости отъ климата). 9. Земледѣліе и перемѣны въ общ
ственной жизни (крѣпостн. право, земство и пр.).

II. *Искусной рукой* (исторія одежды)

III. *Знаніемъ и силой* (исторія жилища).

IV. *Мирнымъ путемъ*: (Торговля) 1. Отъ захвата къ об
мѣну. 2. Путь изъ варягъ въ греки. 3—4. Торговля въ древ
ней и Московской Руси. 5. Лучше дороги—живѣе торговл
6. Металлическія и бумажныя деньги.

Вторая книга: «Вѣка и люди» «знакомитъ учащихся с
главнѣйшими явленіями историческаго развитія обществен
ной и духовной дѣятельности человѣка» по слѣдующей про
граммѣ:

I. *Вѣка и судьи.*

II. *Власть и люди.* 1. Родъ, племя и государство. 2. По

мѣстье—городъ—имперія. 3. Люди въ государствѣ. 4. Подъ властью обычая и закона. 5. Власть въ государствѣ.

III. *Войны и союзы.*

IV. *Живое слово человѣка.*

Идея такой программы для начальной школы не нова: ее намѣтилъ и развилъ проф. Бидерманъ—въ своей интересной книгѣ: «Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform». Заслуга г.г. Звягинцева и Бернашевскаго въ томъ, что они вдумчиво и талантливо разработали эту программу примѣнительно къ исторіи русской культуры и показали, что можно дать для начальной школы по исторіи въ этомъ разрѣзѣ.

Но несмотря на блестящее выполненіе заданія нѣмецкаго педагога, г.г. Звягинцевъ и Бернашевскій своей работой только подтвердили непримѣнимость подобной программы по исторіи для нашей начальной школы.

Собственно этотъ курсъ и нельзя назвать исторіей Россіи, такъ какъ онъ представляетъ собою исторію, главнымъ образомъ, матеріальной и отчасти только духовной культуры русскаго народа, а чрезъ него—человѣчества.

Нельзя этотъ курсъ считать элементарнымъ, приспособленнымъ для начальной школы ни по содержанію, ни по объему: не говоря о широкихъ заданіяхъ, какія ставитъ г. Звягинцевъ прохожденію своего курса, въ самомъ курсѣ встрѣчаются темы, мало доступныя возрасту учащихся въ начальной школѣ, размѣры же обѣихъ книгъ (въ общей сложности болѣе 600 страницъ) количественно переходятъ границы возможнаго въ курсѣ начальной школы, особенно, если принять во вниманіе количество часовъ, посвящаемыхъ исторіи въ начальной школѣ (отъ 1—2 въ теченіе 3-го и 4-го года обученія), и замѣчанія авторовъ названныхъ книгъ, что предлагаемый имъ матеріалъ необходимо проходить въ классѣ подъ руководствомъ учителя.

Кромѣ этого, программа по исторіи культуры г. Звягинцева вызываетъ возраженія и по самому принципу построенія ея. Едва ли умѣстно начинать изученіе исторіи въ начальной школѣ съ очерковъ по исторіи культуры, или, луч-

ше сказать, исторіи развитія одной группы явленій, изолі
рованныхъ отъ сложной сѣти сопряженныхъ съ ними явле
ній иного порядка. При такомъ построеніи курса происхо
дитъ искусственное расчлененіе жизненнаго процесса, уча
щимся преподносится искусственная абстракція изолирован
ной группы явленій и если такимъ путемъ опредѣленнѣ
выясняется идея процесса и эволюціи, зато утрачивается
жизненная цѣльность и полнота культурно-бытового истори
ческаго момента, учащіеся лишаются возможности обнят
цѣльную картину жизни и быта даннаго періода въ его раз
носторонних̀ъ типичныхъ проявленіяхъ. Благодаря этому
утрачивается возможность сопоставленія между собою цѣлых
культуръ, опредѣленныхъ яркихъ этаповъ въ смѣнѣ быто
выхъ періодовъ, и учащіеся лишаются наглядна̀го предста
вленія о великихъ коренныхъ и разносторонних̀ъ измѣне
ніяхъ жизни въ ея цѣльномъ проявленіи.

Въ результатѣ прохожденія такого расчлененнаго жизнен
наго процесса по группамъ явленій можетъ образоваться пу
таница въ дѣтскомъ сознаніи. Не нужно забывать, что дѣ
тямъ (да однимъ ли дѣтямъ!) свойственно смѣшивать *поря
докъ книжнаго изложенія и усвоенія* явленій съ *порядком
дѣйствительнаго развитія* явленій во времени. Всѣмъ нам
извѣстно, какіе курьезы получаются на урокѣ или экзаменѣ
когда учитель начинаетъ возстанавливать въ головахъ уча
щихся синхронизмъ событій и лицъ.

При изученіи прошлаго по группамъ явленій можетъ слу
читься, что въ дѣтскомъ сознаніи причудливо сольются выс
шіе этапы матеріальной культуры съ низшими формами ду
ховной жизни, благодаря смежности усвоенія ихъ, и лик
троглодита сольется съ образомъ Эдиссона.

Г. Звягинцевъ предвидѣлъ это возраженіе и пытается за
ранѣе опрокинуть его слѣдующими соображеніями: «Настоя
щій порядокъ изложенія (по группамъ явленій) и выдви
гается нами въ виду того, что дѣтямъ 10—12 лѣтъ въ на
стоящее время не *даютъ систематическаго научнаго курс
исторіи по эпохамъ*,—не даютъ и *нельзя его дать имъ* по
его трудности; подъ видомъ систематическаго и эпизодиче

скаго курсовъ дѣти читаютъ и даже учатъ какіе-то клочки, выхваченные изъ исторіи и расположенные въ порядкѣ хронологическихъ датъ, пріуроченныхъ къ этимъ клочкамъ.

Та или иная послѣдовательность подобныхъ отрывковъ въ сущности безразлична, и ихъ хронологическое расположеніе вовсе не вытекаетъ изъ существа сообщаемаго дѣтьми матеріала; *характеристики той или иной эпохи при такомъ изложеніи составить нѣтъ возможности.*

При изученіи же исторіи по группамъ явленій, въ ихъ происхожденіи и развитіи, достигается не отрывочное и не формальное только знаніе историческихъ именъ и случаевъ, а дѣйствительное ознакомленіе съ исторіей различныхъ сторонъ человѣческой дѣятельности и людскихъ отношеній; *на конкретномъ и естественно-расположенномъ* (?) *матеріалѣ дѣти* усваиваютъ и сживаются съ идеей разносторонняго человѣческаго развитія. По мѣрѣ ознакомленія съ матеріаломъ дѣтямъ будетъ все больше и яснѣе вырисовываться сложность исторической жизни, и лишь послѣ усвоенія главнѣйшихъ этаповъ въ развитіи различныхъ сторонъ жизни, лишь тогда, т.-е. *не раньше 5—6-го года обученія, въ возрастѣ 13—15 лѣтъ, они могутъ приступить, на почвѣ изученія отдѣльныхъ процессовъ исторической жизни, къ прохожденію систематическаго курса исторіи.* Онъ имъ тогда будетъ интересенъ и понятенъ; онъ въ ихъ глазахъ будетъ воспроизведеніемъ постройки цѣлаго стройнаго зданія изъ знакомаго имъ строительнаго матеріала и по извѣстному имъ архитектурному наброску». (48—49 стр.).

Если г. Звягинцевъ сравниваетъ свой планъ съ извѣстными уже намъ «клочками эпизодическихъ курсовъ, выхваченными изъ исторіи и расположенными въ порядкѣ хронологическихъ датъ, пріуроченныхъ къ этимъ клочкамъ», то не можетъ быть даже и разговора о сравненіи его курса съ эпизодическими; съ другой стороны, конечно, никто изъ педагоговъ и не собирается давать дѣтямъ 10—12 лѣтъ «систематическаго научнаго курса исторіи по эпохамъ», но можно ли сказать, напр., про разсмотрѣнную нами программу бытовыхъ картинъ по эпохамъ, составленную комиссіей при

О. Р. Т. Зн., что «характеристики той или иной эпохи при такомъ изложеніи исторіи составить нѣтъ возможности»?

Мнѣ думается, что культурно бытовыя картины, рисующія эпоху въ типичныхъ ея проявленіяхъ, скорѣе подходятъ къ тому строительному матеріалу, изъ котораго въ дѣтскомъ сознаніи затѣмъ возникнетъ если не стройное зданіе исторіи, то смутные абрисы того, что принято называть исторіей въ ея развитіи; и во всякомъ случаѣ этотъ матеріалъ можетъ быть названъ болѣе «конкретнымъ и естественно расположеннымъ», чѣмъ искусственно выдернутыя группы явленій изъ «сложной и тонкой ткани «исторической жизни. И право же «идея разносторонняго историческаго развитія» ничего не потеряетъ отъ такого порядка изученія культурно-бытового матеріала по эпохамъ.

Для нанесенія въ сознаніи учащихся исторической перспективы и мысли о развитіи жизни достаточно нарисовать рядъ культурно-бытовыхъ картинъ, преемственно смѣнявшихъ одна другую съ приблизительной цифрой лѣтъ преобладанія даннаго этапа развитія народа—и доступная для дѣтей перспектива будетъ готова. Такъ, говоря про русскій народъ, можно разсказать про то время, когда на нашей равнинѣ были моря и ледники съ ихъ флорой и фауной; затѣмъ обрисовать культуру каменнаго вѣка; далѣе обозначить бытъ славянскаго поселка; нарисовать затѣмъ картину христіанской торговой княжеской Руси въ Поднѣпровьѣ и т. д. Каждый изъ такихъ этаповъ историческаго развитія русскаго народа будетъ не оторваннымъ клочкомъ, приклееннымъ къ хронологическому знаку, а конкретнымъ ярким образомъ на фонѣ историческаго процесса. При такомъ порядкѣ не утратится органическая естественная связь явленій и сторонъ данной эпохи, будетъ дана цѣльная картина историческаго момента въ его многогранномъ проявленіи. Смѣна подобныхъ этаповъ дастъ дѣтскому уму, безъ особаго напряженія, мысль объ измѣненіяхъ жизни, объ эволюціи, и въ то же время прекрасный матеріалъ для сравненія этихъ этаповъ другъ съ другомъ и каждаго изъ нихъ въ отдѣльности съ современностью, что послужитъ не только матеріаломъ

для самодѣятельности учащихся, но и лучшимъ средствомъ пробужденія сознательнаго взгляда и пониманія современной жизни.

Впрочемъ курсъ г. Звягинцева вполнѣ примѣнимъ, только не въ началѣ изученія исторіи въ народной школѣ, а при повтореніи пройденнаго въ ней.

Какъ уже было сказано, для разнообразія и большаго осмысленія пройденнаго лучше повторять курсъ по группамъ явленій, выдѣляя ихъ изъ знакомыхъ ученику цѣльныхъ картинъ, что во всякомъ случаѣ не спутаетъ его представленій объ эпохахъ, но дастъ еще разъ мысль, что жизнь народа мѣняется и развивается не только въ цѣломъ, при смѣнѣ культуръ, но и въ отдѣльныхъ сторонахъ жизни (церковной, военной, судебной, государственной и т. п.).

Эти соображенія заставляютъ думать, что блестящая и чрезвычайно интересная по мысли и выполненію попытка Е. А. Звягинцева не поколебала, а только укрѣпила позиціи педагоговъ, отстаивающихъ для начальной школы культурно-бытовую программу исторіи по эпохамъ.

В. Улановъ.

11 іюня 1915 г.

Принципъ наглядности въ преподаваніи исторіи и новыя наглядныя пособія [1]).

Принципъ наглядности въ древности и теперь. Слабое его проникновеніе въ преподаваніе исторіи въ современной школѣ. Практика западно-европейской школы. Теоретическое обоснованіе наглядности. Картина—необходимое пособіе въ преподаваніи исторіи. Какъ пользоваться этимъ пособіемъ, чтобы пріучить учениковъ къ самостоятельной работѣ? Опасности при пользованіи картиной въ классѣ. Какъ работать надъ картиною въ классѣ (методъ Лависа, Тарасова и др.).

Историческій очеркъ развитія русскихъ наглядныхъ пособій по исторіи. Коллекціи Рождественскаго, Залѣсской, Дубенскаго; коллекціи Исторической комиссіи, Кнебеля; коллекціи Князькова, Тарасова. Французская коллекція Лависа и Пармантье; англійская коллекц. Горація Маршаля, Лангмана и Грена, Общества изданія школьныхъ пособій въ Англіи. Русскія коллекціи Цыбульскаго, Педагогическаго музея при Учебн. Отд. Об. Расп. Тех. Знан. по первобытной культурѣ, коллекція Грабаря.

I.

«Segnius irritant animos demissa per aurem, quam quae sunt oculis subjecta fidelibus». Таковъ эпиграфъ большого труда Лависа и Пармантье—четырехтомнаго историческаго альбома (A. Parementier Album Historique, publié sous la direction d'Ernest Lavisse, 1905, Paris, 4 vol.). Авторы слѣдующимъ образомъ понимаютъ его: слуховые образы даютъ меньшую работу и возбужденіе разуму, чѣмъ образы зрительные.

Этотъ эпиграфъ взятъ у геніальнаго философа I вѣка до Р. Х.—Лукреція Кара. Въ двухъ строчкахъ своего труда «De rerum natura» онъ сумѣлъ выразить извѣстную психоло-

---

[1]) Докладъ, прочитанный въ засѣданіи Исторической Комиссіи при Уч. Отд. О. Р. Т. Зн. 6 марта 1915 г. См. въ отд. „Протоколы Историч. Ком." бесѣду по поводу настоящаго доклада.

гическую истину о преимуществѣ зрительныхъ образовъ передъ слуховыми,— истину, на которой покоится современный принципъ наглядности—тотъ принципъ, который завоевываетъ безостановочно все болѣе и болѣе современную намъ школу.

Такимъ образомъ знаменитый римскій философъ I вѣка до Р. Х. оказался сторонникомъ наглядности, и его яркая мысль послужила путеводнымъ огонькомъ современнымъ намъ ученымъ.

Но принципу наглядности не посчастливилось. Какъ было указано, формулированный въ I вѣкѣ до Р. Х.,—онъ не нашелъ послѣдователей послѣ Р. Х. и утерялся, пока его не взялъ подъ свою защиту Амосъ Коменскій. Но и впослѣдствіи цѣлый вѣкъ наглядный методъ преподаванія никакъ не могъ завоевать себѣ подобающаго мѣста, пока къ концу XIX вѣка и въ особенности въ XX вѣкѣ общее признаніе его необходимости не ввело его въ плоть и кровь современной школы. XX вѣкъ можно назвать вѣкомъ тріумфа наглядnаго преподаванія въ школѣ, и теперь никто изъ преподавателей серьезно не станетъ отвергать этотъ методъ.

Это такъ; однако и въ настоящее время не всѣмъ предметамъ посчастливилось, не всѣ предметы въ должной мѣрѣ завоеваны наглядnымъ методомъ. Въ то время какъ такіе предметы, какъ естествознаніе, физика, географія сжились съ этимъ методомъ, и ни одинъ преподаватель указанныхъ предметовъ не сможетъ, скажемъ даже, не дерзнетъ отвергнуть ихъ необходимость и обойтись безъ машинъ и опытовъ по физикѣ, коллекцій по естествознанію, картинъ по географіи, по другимъ предметамъ только за послѣднее десятилѣтіе этотъ принципъ обратилъ на себя вниманіе, вызвалъ обсужденіе, нашелъ себѣ сторонниковъ и противниковъ. Таковы русскій языкъ, математика и, между этими предметами, и исторія.

Когда приходится говорить о наглядности въ преподаваніи исторіи, всегда поражаетъ малая обоснованность этого принципа въ отношеніи исторіи и ужасное противорѣчіе между теоретическимъ признаніемъ необходимости этого принципа и практическимъ его примѣненіемъ. Этому методу и въ

концѣ XIX вѣка отводилось мѣсто въ методикахъ по исторіи и въ коллекціяхъ Цыбульскаго [1]). Но настоящихъ защитниковъ и послѣдователей онъ нашелъ въ XX вѣкѣ, въ серединѣ I-аго десятилѣтія, въ лицѣ Исторической комиссіи, Моравскаго, Тарасова, Гартвига, Князькова и другихъ педагоговъ, поработавшихъ надъ созданіемъ новыхъ наглядныхъ пособій и пустившихъ ихъ въ школьный оборотъ.

Наиболѣе ярко и обстоятельно о наглядныхъ пособіяхъ и ихъ достоинствахъ высказался Педагогическій музей Педагогическаго Общества въ книгѣ «Наглядныя пособія въ оцѣнкѣ Педагогическаго музея, бывшаго Педагогическаго общества», подъ редакціей предсѣдателя комиссіи по завѣдыванію музеемъ Н. Г. Тарасова. Выпускъ I-ый, географія, исторія, 1910 г. Москва.

Оцѣнки наглядным пособіямъ давали и методики послѣднихъ лѣтъ: Кругликова—Гречанова, Влахопулова, Кулжинскаго, Покотило, Уланова.

Въ 14 и 15 году въ Русской Школѣ появилась статья извѣстнаго петроградскаго педагога Ник. Соколова въ отдѣлѣ «критика и библіографія» съ подробнымъ разборомъ наглядныхъ пособій по исторіи. Еще раньше появилась небольшая брошюра Фарфаровскаго «Наглядное преподаваніе всеобщей исторіи 1908—10 гг. Тифлисъ».

Наконецъ, недавно, въ 1913 г., въ Minerv'ѣ, сборникѣ, издав. при истор.—филолог. семинаріи высшихъ женскихъ курсовъ въ Кіевѣ, напечатана статья Н. Д. Полонской, «Наглядныя пособія по русской исторіи». Статья, разсматривающая подробно существующія наглядныя пособія, но выносящая имъ странный приговоръ, напр., коллекціямъ Князькова и Тарасова. Авторъ слабо разобрался въ теоретическихъ вопросахъ наглядности преподаванія исторіи и оцѣниваетъ картины только съ ихъ внѣшней стороны. Его интересуютъ картины главнымъ образомъ съ точки зрѣнія эстетическаго впечатлѣнія на учениковъ.

---

[1]) Цыбульскій. „Иллюстраціи быта древнихъ грековъ и римлянъ въ таблицахъ".

Но во всѣхъ этихъ работахъ, при обстоятельномъ разборѣ наглядныхъ пособій, чрезвычайно мало удѣляется мѣста теоретической предпосылкѣ, а еще менѣе практическому пользованію наглядными пособіями въ школѣ: у Соколова 3 страницы, у Тарасова $2^1/_2$ стр., у Покотило 2 стр., у Уланова 2 стр. Видимое дѣло, предполагается, что противъ наглядности никто не будетъ возражать, что большинство преподавателей являются сторонниками метода и его послѣдователями.

Къ сожалѣнію, это не такъ, и дѣйствительность убѣждаетъ въ ужасномъ положеніи нагляднаго метода въ преподаваніи исторіи въ школѣ. Вотъ что пишетъ Соколовъ: «...у подавляющаго большинства мыслящихъ преподавателей исторіи и руководителей школъ живетъ вѣра въ силу и наглядность живого слова, историческаго текста, «цитаты», удачнаго сопоставленія фактовъ и, пожалуй, хорошихъ книжныхъ иллюстрацій, но нѣтъ еще вѣры въ плодотворность класснаго обсужденія хорошей исторической картины, классныхъ изученій разныхъ факсимиле, моделей, схемъ, таблицъ, классныхъ опытовъ возстановленія стариннаго быта по комбинаціямъ различныхъ типовъ наглядныхъ пособій. На десятки, даже сотни школьныхъ физическихъ и естественныхъ научныхъ кабинетовъ, химическихъ лабораторій, мы найдемъ нѣсколько десятковъ спеціальныхъ ученическихъ библіотекъ по исторіи, и едва ли больше десятка историческихъ кабинетовъ. Преподаваніе исторіи продолжаетъ быть словеснымъ, только рѣчь учителя и текстъ учебной книги сталъ гораздо образнѣе и, слѣдовательно, наглядиѣе» [1]). А вотъ болѣе объективное подтвержденіе того же факта, взятое изъ анкеты Исторической комиссіи [2]). Вотъ что говорится въ ней о распространеніи наглядныхъ пособій: «Картами вообще, безъ обозначенія какими именно, пользуются довольно часто,—

---

[1]) Русская Школа 7—8, 1913 г., 2 страница.

[2]) „Анкета о преподаваніи исторіи въ средней школѣ", проведенная Исторической комиссіей въ 1912 г.; напечатана въ Вѣстникѣ Воспитанія 1913 г. № 3 и 4.

объ этомъ свидѣтельствуютъ 60 отвѣтовъ. (Всего отвѣтовъ прислано 132). Картинами вообще пользуются уже вдвое меньше,— объ этомъ говорятъ 30 отвѣтовъ. Въ 17 упоминается о пользованіи волшебнымъ фонаремъ, въ 10—различными предметами и моделями (35 стр.)».

«Въ 21 отвѣтѣ (изъ 30) оказывается, что наглядныхъ пособій имѣется въ распоряженіи очень мало, въ 72 совсѣмъ нѣтъ; изъ нихъ въ 7 случаяхъ сказано, что собираются заводить, а въ 5, напротивъ, сказано прямо: «нѣтъ, и не надо». Причины отсутствія или малаго количества наглядныхъ пособій въ школахъ указываются такія: мало существуетъ самихъ пособій; вопросъ о нихъ недостаточно разработанъ; у данной школы нѣтъ средствъ на пріобрѣтеніе ихъ; нѣтъ у учителя времени этимъ заниматься; наконецъ, въ 1 случаѣ мотивъ такой: директоръ не допускаетъ» (стр. 36).

Въ другомъ мѣстѣ Коваленскій и Сивковъ, разбиравшіе анкету, такъ формулируютъ свое впечатлѣніе отъ ея данныхъ: «Принципъ наглядности, какъ видно, недостаточно еще овладѣлъ умами преподавателей» (46 стр.).

Мнѣ не разъ приходилось убѣждаться, что выводы Соколова и анкеты безспорно вѣрны. Да и всякій знаетъ, сколько существуетъ учебныхъ заведеній въ Москвѣ, а также и въ провинціи, въ которыхъ совершенно отсутствуютъ наглядныя пособія, а если они существуютъ, то ими пользуются случайно, какъ простыми иллюстраціями, не разбирая ни ихъ содержанія, ни матеріала, связаннаго съ ними.

Вотъ эти факты и заставляютъ меня заговорить о самомъ принципѣ наглядности въ преподаваніи исторіи и о практическомъ его примѣненіи.

Въ чемъ же дѣло? Почему наглядныя пособія по исторіи не вошли въ плоть и кровь нашей школы? Почему ихъ плохо знаютъ? Почему ими не умѣютъ пользоваться?

Въ этомъ виноваты, во первыхъ, сами преподаватели, которые недостаточно сознали важность нагляднаго метода.

Во вторыхъ, здѣсь сказывается отсутствіе музеевъ, историческихъ кабинетовъ, гдѣ бы преподаватель могъ всесторонне познакомиться съ наглядными пособіями.

Въ третьихъ, второстепенное мѣсто, которое удѣляется наглядному методу нашими методистами, педагогическими обществами и высшими учебными заведеніями, подготовляющими преподавателей.

И, въ четвертыхъ, самое главное,—въ этомъ виновата система нашей школы, въ которой программа перегружена настолько, что преподавателю не хватаетъ времени пользоваться наглядными пособіями, онъ не можетъ выполнить программы какъ слѣдуетъ. Да притомъ о наглядности въ преподаваніи наши программы заговорили только въ послѣднее время, и то въ примѣненіи къ программамъ младшихъ классовъ.

А между прочимъ достаточно разъ ввести въ свою практику наглядное пособіе, чтобы сдѣлаться его поклонникомъ, чтобы понять, что въ нашей школѣ наглядный методъ долженъ доминировать. Можетъ быть, легкость убѣдиться въ необходимости и важности этого метода и заставляла методистовъ такъ мало обсуждать его теоретически.

Будемъ надѣяться поэтому, что недалеко то время, когда торжество этого метода, такого несложнаго и такого важнаго, будетъ возрастать, и, наконецъ, онъ займетъ подобающее мѣсто. Тѣмъ болѣе, какъ это ни странно, мы пока находимся и въ теоретическомъ отношеніи, и въ смыслѣ существованія хорошихъ коллекцій ничуть не позади Запада, но даже много впереди.

Если присмотрѣться къ практикѣ западной школы, то можно замѣтить, что и тамъ наглядное преподаваніе исторіи еще не завоевало своего мѣста. Французскія школы, напримѣръ, до сихъ поръ почти не пользуются наглядными пособіями потому, что важность и необходимость этого не вошла въ сознаніе преподавателей. Французская школа основана на формальномъ принципѣ, полагающемъ въ основу средней школы математику и древніе языки; она не удѣляетъ мѣста наглядности, ее больше прельщаетъ логическое воспитаніе, обобщеніе, схемы. Таковы и французскія наглядныя пособія [1]), пытающіяся дать на одной таблицѣ всю французскую

---

[1]) *Vaquet.* „Le graphique mural illustré d'histoire de France". *Gautier.* „Histoire politique et sociale de la France depuis les origines jusqu'à la Révolution". *Demoulin.* „Les grandes périodes de l'histoire nationale".

исторію въ хронологическихъ датахъ и иллюстраціяхъ. Эти пособія весьма неважны по техническому исполненію. Часто имъ ставится совершенно неподходящая задача—возбудить патріотическія чувства въ ученикахъ, что искажаетъ ихъ содержаніе и заставляетъ изображать на картинахъ то, чего изобразить нельзя.

Тѣми же недостатками страдаетъ и англійская школа: и тамъ картиною хотятъ возбудить патріотическія чувства, вовсе не заботясь дать систематическій подборъ темъ въ коллекціяхъ. Единственно, что хорошо,—это техническое выполненіе картинъ. Оно часто безупречно. Но объ англійскихъ пособіяхъ—въ концѣ, при разборѣ коллекцій Лонгмана и Маршаля.

Гораздо богаче наглядными пособіями Германія и Австрія, но тамъ, при наличности хорошихъ наглядныхъ пособій, [1] школьная система, основанная на логическомъ развитіи умственныхъ способностей и отличающаяся большою муштрой, препятствуетъ проникновенію новыхъ методовъ въ преподаваніе, проникновенію наглядныхъ пособій.

А пока, утѣшаясь тѣмъ, что русскія пособія лучше, и надѣясь на лучшее будущее, займемся обсужденіемъ теоретически и практически нагляднаго преподаванія исторіи.

Когда я заговариваю о принципѣ наглядности по исторіи, мнѣ невольно всегда приходятъ на память нѣкоторыя впечатлѣнія, связанныя съ однимъ изъ самыхъ яркихъ наглядныхъ пособій—съ картиной! Мнѣ вспоминается ребенокъ, которому протягиваешь новую книгу. Его ручонка тянется за нею, и какъ только она коснулась переплета, у него срывается вопросъ: «а она съ картинками?» Припоминается мнѣ и другое—инстинктивная потребность взрослаго человѣка найти картинку въ развернутой книгѣ. Взрослый че-

---

[1] Лангль. „Выдающіеся памятники архитектуры“, 80 хромолит. 76×57 см., 96 руб. Зееманъ. Лучшія произвед. архитект., скульпт., живописи, 78×60 см., 20 выпуск. по 10 кар. 9 руб. Леманъ. Культурно-историческія картины, 88×66, 36 карт., по 6 руб. серія въ 4 карт. Зееманъ. Галлерея портретовъ, 5 выпуск. по 10 карт., 78×60, выпускъ 9 руб. Шнейдеръ и Метце. Образцы архитект. стилей, 10 табл., 90×70, 15 руб. и т. д.

овѣкъ беретъ книгу и сейчасъ же начинаетъ ее перелисты-
ать въ поискахъ иллюстрацій. Еще ярче вспоминается о
омъ, какое впечатлѣніе производитъ на человѣка вообще
артина—эта лучшая иллюстрація жизни! Входятъ въ квар-
иру и раньше всего заинтересовываются картинами; вхо-
ятъ въ общественное зданіе—первое, что бросается въ
лаза—картина. На улицѣ постоянно замѣчаютъ картины-
лакаты, въ особенности въ Парижѣ, гдѣ ихъ пишутъ луч-
ніе художники. Есть что-то притягательное въ картинахъ,
ъ изображеніи жизни людей, природы—красками! Сама
изнь какъ будто на минуту задерживаетъ ваше вниманіе,
ривлекая своею красотою, которую ищетъ для своей кисти
удожникъ. Въ новомъ освѣщеніи передъ вами знакомое
амъ, и это новое васъ и влечетъ.

Я долженъ оговориться. Я заговорилъ о притягательной
лѣ картины потому, что она является однимъ изъ глав-
ыхъ пособій по исторіи (карта, картина, остатки старины);
отъ почему при разборѣ принципа наглядности я буду
мѣть въ виду главнымъ образомъ картину. О картахъ я
ткладываю бесѣду до болѣе благопріятнаго случая, другія
е пособія, какъ-то памятники, остатки старины, можно
амѣнить картиною. О картинахъ для волшебнаго фонаря
о кинематографѣ я тоже умолчу въ данномъ докладѣ:
отребленіе волшебнаго фонаря относится къ методу поль-
ованія картиной; а о кинематографѣ предполагается особый
окладъ.

Мнѣ хотѣлось бы теперь разобраться въ психологическихъ
редпосылкахъ, которыя лежатъ въ основѣ такого отношенія
ъ картинѣ, чтобы на этомъ построить разсужденіе о зна-
ченіи наглядnаго преподаванія исторіи и предложить методы
ользованія картинами.

Если разобраться въ тѣхъ впечатлѣніяхъ, о которыхъ я
олько что говорилъ, то можно замѣтить, что картина воз-
ждаетъ вниманіе и интересъ—въ этомъ ея обаятельность.
на прибавляетъ къ ранѣе бывшимъ у насъ впечатлѣніямъ
представленіямъ рядъ обобщающихъ, яркихъ, красивыхъ
разовъ. Чѣмъ художественнѣе, талантливѣе она написана,

тѣмъ интересъ сильнѣе, тѣмъ сильнѣе тѣ переживанія, к
торыя она въ насъ поднимаетъ со дна нашей души. В
это опирается на извѣстное психологическое правило, ч
большинство людей принадлежитъ больше къ зрительном
чѣмъ слуховому типу. Вотъ почему ребенокъ больше люби
книжку съ картинками, у него сила впечатлѣнія отъ ка
тинки больше, чѣмъ отъ печатнаго или устнаго слова; о
даетъ ему образы, что всегда ближе, понятнѣе, потому ч
человѣкъ—большой художникъ по природѣ. То же самое и
взрослымъ. Его заинтересовываетъ иллюстрація потому, ч
ему уже извѣстное художникъ даетъ въ яркомъ образѣ, з
ставляетъ его пережить содержаніе картины, потому ч
сила и новизна художественнаго достиженія красоты зах
тересовываетъ человѣка такъ же, какъ красивый пейзаж
красивое лицо. Безспорно, что картина вызываетъ въ на
максимумъ интереса, что и важно отмѣтить при разбо
картины, какъ нагляднаго пособія.

Кому изъ преподавателей, пользовавшихся картиной в
классѣ, не извѣстно, какой интересъ и вниманіе возбуждае
она въ дѣтяхъ? Любой по поведенію классъ превращает
въ самый внимательный, коль скоро появляется картин
Глаза загораются, рты раскрываются отъ восторга, уч
ники—все вниманіе. Но вотъ вы появляетесь безъ картин
въ классъ—сейчасъ же уныніе, вопросы, а почему нѣ
картины? Думается, не стоитъ и говорить, какъ велико зн
ченіе вниманія и интереса со стороны учащихся. Толь
по этому одному можно было бы носить въ классъ картин
хотя бы въ качествѣ иллюстрацій къ курсу.

Но этого мало. Если преподаватель правильно смотри
на примѣненіе наглядности, онъ сразу замѣтитъ, что ка
тина даетъ ему и еще другое. Она помогаетъ преподавате
передать ученику точныя представленія. Нѣсколько прим
ровъ оттѣнятъ это положеніе. Попробуйте разсказать учен
камъ объ аѳинскомъ акрополѣ, о греческихъ стиляхъ, о
арабахъ, о средневѣковомъ замкѣ такъ, чтобы вы мог
быть увѣренными въ томъ, что у учениковъ создались то
ныя представленія, попробуйте ихъ проконтролировать, и в

поразитесь ужаснымъ результатомъ. Какъ бы вы ярко ни разсказывали, ученики, если они знаютъ кремль, будутъ представлять себѣ акрополь въ видѣ кремля, если же кремля не знаютъ, то будутъ представлять его себѣ по-разному, но только не такимъ, какимъ онъ былъ на самомъ дѣлѣ. Если ваши ученики не смогутъ, пользуясь механическою памятью, повторить приблизительно вашего разсказа, то вы натолкнетесь на необыкновенныя представленія въ родѣ тѣхъ, о которыхъ мнѣ разсказывалъ какъ-то одинъ изъ преподавателей. Ему пришлось говорить о пирахъ у грековъ во времена Платона; онъ пожелалъ узнать, какъ представляютъ себѣ его ученики обстановку пира. Оказалось, что одному изъ учениковъ, и не плохому, греки представлялись во фракахъ и лайковыхъ перчаткахъ, а дамы въ длинныхъ платьяхъ со шлейфами, и это случилось только потому, что преподаватель, увлекшись драматизмомъ разсказа, не обратилъ вниманіе учениковъ на одежду грековъ, предполагая это общеизвѣстнымъ. Не подумайте, что это единичный фактъ. Это только наиболѣе разительный. Попробуйте когда-нибудь провѣрить представленія вашихъ учениковъ, полученныя словеснымъ путемъ, и вы убѣдитесь въ справедливости вышесказаннаго.

Но попробуйте о томъ же побесѣдовать съ учениками, показавши имъ картину акрополя Лемана, греческіе стили Шнейдеръ и Метце, Лемана «Средневѣковый замокъ» и др., и они уже никогда не будутъ вамъ отвѣчать такъ, какъ указано выше, наоборотъ, впечатлѣнія и представленія будутъ настолько сильны, что они на улицахъ будутъ отличать стили капителей колоннъ, и никогда не перепутаютъ храма греческаго съ храмомъ византійскаго стиля. Въ данномъ случаѣ вы поможете ученикамъ младшаго и средняго возраста научиться сравнивать и узнавать по конкретнымъ наблюденіямъ новое.

Но есть еще и третье огромное преимущество пользованія наглядным методомъ. Преподаватель исторіи, примѣняющій этотъ методъ, болѣе чѣмъ кто-либо другой можетъ въ ученикѣ развить самодѣятельность. Самъ ребенокъ наталки-

ваетъ своего руководителя на подобную работу. Увидавъ картину, онъ сейчасъ же спрашиваетъ, что это такое, а почему это такъ? Происходитъ то же, что происходитъ, если ребенокъ видитъ интересное зданіе, памятникъ. Ему хочется самому, съ помощью человѣка знающаго, разобраться въ томъ, что онъ видитъ. Опытное и правильное руководство можетъ помочь ребенку разобраться въ томъ, что онъ видитъ, сравнить съ тѣмъ, что онъ зналъ раньше. Заинтересованный работой, онъ можетъ пріучиться наблюдать и работать самостоятельно, какъ это дѣлаютъ англійскіе школьники, посѣщая музеи, и самостоятельно срисовывать заинтересовавшія ихъ вещи. Такимъ образомъ преподаватель, пользуясь картинами въ классѣ, можетъ развить въ ученикахъ цѣлый рядъ навыковъ, необходимыхъ ему по вступленіи въ жизнь, и съ точки зрѣнія будущей его самостоятельной работы, и съ точки зрѣнія развитія его логическихъ способностей.

Идеаломъ всякаго преподаванія является научить школьника пользоваться первоисточникомъ предмета. Историкъ въ данномъ случаѣ можетъ предложить имъ археологическіе памятники или книгу съ первоисточникомъ. За послѣднее время былъ сдѣланъ цѣлый рядъ опытовъ въ данномъ направленіи (Никольскій и Жариновъ выпустили книгу «Былое вокругъ насъ», предполагая при помощи экскурсій по Москвѣ и ея окрестностяхъ пройти элементарный курсъ. Коваленскій, Фарфаровскій, проф. Ардашевъ, проф. Егоровъ выпустили собраніе источниковъ, приспособленныхъ для средней школы). Но на практикѣ, по техническимъ соображеніямъ, трудно выполнимыя экскурсіи или памятники, какъ вещественные, такъ и письменные, приходится замѣнять пособіемъ—картиной, которая болѣе или менѣе точно можетъ замѣнить памятники. Вѣдь она въ живой, можетъ быть, въ драматической формѣ, представитъ со всѣми археологическими подробностями историческій необходимый матеріалъ. Двухъ мнѣній, что удобнѣе, быть не можетъ. Вотъ что говоритъ Лависъ по данному поводу: «Картины даютъ возможность самимъ ученикамъ составить свое сужденіе о прошломъ посредствомъ сравненія предметовъ и

равовъ прошлаго съ предметами и нравами нашего вре-
ени» (91 стр.). «Учитель найдетъ въ этихъ картинахъ дра-
оцѣнный источникъ для общихъ обзоровъ при пользованіи
ъ средней школѣ» [1]).

Взглянувши на картину, какъ на главное пособіе въ клас-
ѣ, преподаватель сможетъ продѣлать съ нею работу, кото-
ая даетъ ученику и навыкъ къ работѣ, и логическое
азвитіе.

Какъ же достигнуть этого? Обратимся къ примѣрамъ. Пе-
едъ вами таблицы стилей, Шнейдеръ и Метце. Принесите
хъ въ классъ, проанализируйте съ учениками особенности
тилей, напомните ученикамъ зданія въ античномъ стилѣ,
ъ готическомъ, покажите картины съ изображеніемъ собо-
овъ, храмовъ соотвѣтствующихъ стилей, помогите имъ по-
увствовать красоту того и другого, и въ результатѣ они
е забудутъ никогда усвоеннаго матеріала, вы ихъ научите
нализировать, сравнивать и, можетъ быть, добьетесь, что
они сами начнутъ дѣлать выводы, обобщенія.

Поступите иначе: принесите въ классъ портретъ истори-
ескаго лица, типичный для него, написанный извѣстнымъ
овременнымъ ему художникомъ, разберите съ учениками
арактеръ даннаго историческаго лица по картинѣ съ точки
рѣнія художника, сравните полученное съ исторической
арактеристикой даннаго лица, и вы продѣлаете ту же ра-
оту съ учениками—вы научите ихъ анализировать, срав-
нивать. Наконецъ, поступите такъ, какъ рекомендуетъ
Ушаковъ въ своей книжкѣ [2]), проанализируйте съ учениками
артины изъ коллекціи Князькова: «Судъ во времена Рус-
кой правды», «Судъ въ Московскомъ государствѣ», «Судъ
ъ присяжными», и вы получите тѣ же результаты: ваши
ченики смогутъ сравнить содержаніе картинъ и вынесутъ
бъективный и обоснованный приговоръ въ пользу современ-
наго суда съ присяжными. Вы пріучите учениковъ работать

[1]) 93 стр. „Каталогъ экспонатовъ Педаг. музея воен. учебн. завед. на
ыставкѣ „Устройство и оборудованіе школъ“, переводъ предисловія Лависа
ъ его коллекціи.

[2]) Опытъ методики начальнаго курса, стр. 105.

самостоятельно надъ источникомъ (конечно, нѣсколько сво образнымъ), развьете въ нихъ наблюдательность надъ нез мѣтными сначала, но важными деталями картины и поможет конечно, контролируя ихъ заключенія, развитію въ ни логическихъ навыковъ. Если вы будете пользоваться ка тиною въ подобномъ смыслѣ, то вы не окажетесь новаторо такъ пользуются картиной преподаватели русскаго язык заставляя учениковъ разсказывать въ сочиненіи содержан картины [1]) или придумывать самимъ разсказъ на сюжет картины.

Наконецъ, картиною можно воспользоваться и еще ина для самостоятельной работы учениковъ, въ особенности младшемъ возрастѣ. Заставьте учениковъ смастерить по ка тинѣ то, что они видятъ: одежду, вооруженіе, утварь, жили и т. д.

Уже многіе преподаватели, въ особенности начальной школ взялись за это, воплощая въ жизнь идеалъ трудового при ципа въ школѣ; и въ Москвѣ у нѣкоторыхъ преподавате сами ученики сооружаютъ не только модели, но и цѣлу со всѣми деталями, египетскую мумію. Любопытна въ да номъ случаѣ коллекція Педагогическаго музея при У. От. в большихъ картонахъ срисованы орудія каменнаго вѣка.

Однако существуютъ двѣ опасности при пользованіи ка тинами въ классѣ.

Во-первыхъ, если преподаватель будетъ всегда приноси съ собою картины и будетъ основывать свою работу тол на интересѣ учениковъ и облегченіи при ихъ помощи р боты, то обиліе интереснаго и легкаго матеріала скоро пр скучитъ, на что уже и указываетъ педагогическая критик кромѣ того, они отвыкнутъ отъ трудной работы усвоен сложнаго матеріала; облегчая работу ученику въ излишне мѣрѣ, мы можемъ сослужить плохую службу, если въ жиз ему придется столкнуться съ трудной работой, которая всег преобладаетъ. Конечно, многое зависитъ отъ самого препод вателя, но всегда возможно увлеченіе, и я знаю цѣлый ря

---

[1]) Знаменскій. Труды курсовъ для учителей средней школы, 1906 г.

римѣровъ такого увлеченія, въ результатѣ котораго полу-
алось полное незнаніе и неумѣніе работать. Едва ли возможно
роповѣдью только легкаго и интереснаго лишать учениковъ
громнаго удовольствія, заключающагося въ разрѣшеніи
рудной задачи.

Во-вторыхъ, опасно приносить картину безъ всякаго
азбора, не соображаясь съ ея содержаніемъ, а только съ
сполненіемъ. Это можетъ привести къ простой иллюстраціи
урса, къ пристрастію къ эпизоду.

Вотъ что мы называемъ эпизодомъ, вѣрнѣе—картиной съ
пизодическимъ содержаніемъ: это картина, въ которой изоб-
ажень одинъ моментъ какого-нибудь событія въ его слу-
айномъ проявленіи, мало типичномъ и, можетъ быть, со-
нительномъ съ точки зрѣнія исторической правды. Съ
ашей точки зрѣнія слѣдуетъ строго отличать картину куль-
урно-бытовую отъ картины просто съ драматическимъ сюже-
мъ,—картину, передающую памятники произведенія искус-
ва обстановку жизни, картину съ типичнымъ содержаніемъ—
ъ многочисленныхъ картинъ, на которыхъ взятъ просто
пизодъ, случайные моменты, нехарактерные, бывшіе всего
динъ разъ, можетъ, недостаточно извѣстные и по источни-
мъ. Конечно, какъ отмѣчаетъ Моравскій (Наглядныя пособія
ъ оцѣнкѣ Педагогическаго музея, стр. 101) со словъ Пого-
ина, эпизодъ можетъ быть разный: «есть эпизодизмъ и эпизо-
измъ. Еще Погодинъ совѣтовалъ когда-то молодому Бесту-
еву-Рюмину, изображая характерные моменты или явленія
сторіи, изучать ихъ возможно внимательнѣе, всматриваясь
ъ него, углубляясь, привлекая къ своей работѣ всякіе вспомо-
тельные факты и знанія... Таково научное оправданіе эпи-
дизма, оно единственно пріемлемо... Но есть и другой эпизо-
измъ. Это тотъ, который отводитъ исторіи чисто-вспомога-
льную, узко-служебную роль, разсматривая ее только какъ
рудіе, какъ средство—либо такъ называемаго общаго развитія
щихся, либо упражненія ихъ способности къ связной рѣчи,
бо, наконецъ, воспитанія въ нихъ специфическихъ чув-
въ»; мы бы прибавили — эпизодизмъ, выбирающій только
, что интересно почему-либо, а не важно и типично.

Посмотримъ на примѣрѣ, къ чему это приведетъ. Раз
ремъ такъ часто изображаемый сюжетъ—«Крещеніе Руси
Всякому историку извѣстно, какъ не великъ разсказъ л
тописи объ этомъ событіи, сколько критики вызываетъ он
и вотъ берутъ и изображаютъ на картинѣ берегъ Днѣпр
въ водѣ кіевлянъ, на берегу духовенство и Владимира
воздѣтыми къ небу руками (приведу курьезъ въ учебни
Иванова: Владиміръ Святой изображенъ въ шапкѣ Мономах
Какое педагогическое значеніе имѣетъ такая историческ
картина? Развѣ принятіе христіанства выразилось въ вы
изображенномъ эпизодѣ? Развѣ подобная картина скаже
что-нибудь о значеніи принятія христіанства?

Или возьмемъ изображеніе Куликовской битвы. Изоб
жена свалка воиновъ, среди нихъ Пересвѣтъ и Ослябя
татарскій богатырь, великокняжеское знамя и т. д. Та
картина не даетъ ученикамъ ни точнаго представленія
ходѣ битвы, ни объясненія ея значенія, ни роли отдѣльны
лицъ, потому что освобожденіе отъ татарскаго ига нел
пріурочить къ одному моменту—Куликовской битвѣ. На
сказать, что изображеніе битвы на картинѣ—это самая б
надежная задача. Припомнимъ, какъ изображали битвы
старину: на первомъ планѣ полководецъ, а сзади стройн
ряды войскъ. Потомъ стали изображать стройныя ли
войскъ, идущихъ въ бой, выстрѣлы артиллеріи или отдѣ
ные моменты битвы. Теперь изображаютъ только ужа
войны (Верещагинъ). Какое педагогическое значеніе имѣю
подобные эпизоды! Эпизодъ батальнаго характера все
сомнителенъ, такъ же какъ эпизодъ, изображающій одн
моментъ событія (нельзя выбрать типичный моментъ собы
въ особенности—политическаго событія). Напримѣръ, бор
за великую хартію вольности символизируютъ моменто
приложенія печати Іоанномъ Безземельнымъ. Развѣ это ра
ясняетъ сколько-нибудь смыслъ событія? Не даромъ теп
преподаватели русскаго языка, желая иллюстрировать ба
Крылова, не берутъ одинъ моментъ, а изображаютъ въ р
картинъ разные моменты событія, описанные въ баснѣ (нап
мѣръ, басня «Волкъ и Журавль» иллюстрируется слѣдующи

артинами: волкъ подавился костью; журавль вытаскиваетъ ость; неблагодарность волка). Лависъ въ своемъ предисловіи, ащищая въ картинахъ только типичное, предлагаетъ тремъ удожникамъ по историческому описанію нарисовать событіе совершенно правильно говоритъ, что получатся совсѣмъ азныя изображенія одного и того же сюжета, которыя науч-ой цѣнности имѣть, конечно, не будутъ и не замѣнятъ сточника. Думается, нарисовать событіе очень трудное дѣло, ели не невозможное, а потому и изображеніе его слѣдуетъ ризнать педагогически вреднымъ. Крайнимъ выраженіемъ влеченія эпизодизмомъ можетъ служить предложеніе Круг-кова-Гречанова [1]).

Онъ предлагаетъ вырѣзать ножницами иллюстраціи изъ ивы, Живописнаго Обозрѣнія, Новаго Міра и др. и состав-лять историческіе альбомы, какъ предлагалъ это еще ванов въ своей методикѣ. Интересно, что за коллекціи оставятся такимъ образомъ, собранныя случайно, да еще зъ журналовъ, а между прочимъ Кругликовъ-Гречаный овершенно серьезно заявляетъ: «Въ результатѣ всей этой аботы получится очень недорогая и вмѣстѣ съ тѣмъ вполнѣ отвѣчающая нуждамъ школьнаго преподаванія коллекція артинъ и рисунковъ историческаго содержанія» (86 стр.), дальше: «Изготовленная подобнымъ образомъ коллекція артинъ историческаго содержанія, безъ сомнѣнія, во мно-ихъ отношеніяхъ предпочтительнѣе всякой покупной» 7 стр.). Предложеніе весьма опасное, потому что сами уче-ики будутъ провѣрять картины съ точки зрѣнія истори-еской правды и археологическихъ подробностей. Препода-ателю не возможно будетъ дать имъ необходимые комментаріи ъ содержанію, вслѣдствіе чего сколько несуразныхъ образовъ представленій получатъ ученики Кругликова-Гречанова!

Надо прибавить, что эпизодизмъ, кромѣ неточныхъ пред-ставленій, не даетъ возможности ученику самому порабо-ать: проанализировать картину, сравнить ея содержаніе,

---

[1]) Р. Ш., сентябрь 1913 г., въ статьѣ „Какъ составить недорогую, до-ступную для каждой школы коллекцію историческихъ картинъ“, 85—87 стр.

сдѣлать выводы; онъ даетъ только иллюстрацію, помогает запомнить событіе, да и то неточно; онъ только мнемон ческій пріемъ. Вотъ почему современные издатели и идут къ культурно-бытовымъ драматизированнымъ сюжетам

Эпизодическія картины обыкновенно пытаются изобразит политическія событія. Какъ мы уже говорили, самая по пытка изобразить событіе должна потерпѣть фіаско; кром того политическія событія всегда изображаютъ съ извѣстно точки зрѣнія, а потому черты событія выбираютъ такъ, чт его изображеніе всегда вызываетъ критику, объективнаг безпристрастія въ изображеніи политическаго событія д стигнуть невозможно. Вотъ почему такъ много неудачных эпизодическихъ картинъ въ разныхъ коллекціяхъ, въ час ности, наприм., въ одной изъ новѣйшихъ—Гречушкина [1]).

Отмѣтивъ подводные камни при примѣненіи наглядных пособій, обратимся теперь къ тому, какимъ образомъ пол зоваться картинами въ классѣ: каковъ методъ примѣнен наглядныхъ пособій по исторіи. Лависъ слѣдующимъ обр зомъ предлагаетъ пользоваться его коллекціей: «Въ элеме тарномъ курсѣ мои картины представляютъ собою составны части такъ называемыхъ «предметныхъ уроковъ» и позв ляютъ дѣтямъ составлять свои сужденія о прошломъ чере сравненіе его съ настоящимъ. Учитель при этомъ извлекае тройную пользу: 1) дѣти упражняются въ употребленіи слов они должны дѣлать перечисленіе и общее описаніе изобр женныхъ предметовъ (форма, составныя части, цвѣтъ, м теріалъ, изъ котораго они сдѣланы, способъ употребленія 2) Дѣти упражняются въ выборѣ и расположеніи словъ ч резъ сравненіе изображенныхъ предметовъ съ тѣми пре метами, которые замѣнили ихъ въ наши дни; въ нахож ніи отношенія истинной величины предметовъ съ ихъ из браженіемъ (монетъ, сосудовъ, оружія); въ разсказѣ о небо шихъ сценахъ, разсыпанныхъ на каждой таблицѣ (одеж обычаи и т. д.). 3) При помощи этихъ таблицъ учитель

---

[1]) „10 картинъ къ эпизодическому курсу русской исторіи“, 60 × 45, Думнова, 5 р.: 3) Троицко-Серг. Лавра. 4) Походъ Ермака. 5) Смутное вре 6) Патріархъ Никонъ. 8) Суворовъ въ Альпахъ. 10) Освобожденіе крестья

жетъ на предметныхъ урокахъ говорить о томъ, что подсказывается самими изображеніями ремесленниковъ, различныхъ промысловъ, земледѣльческихъ орудій, воинскихъ доспѣховъ и т. д. На среднемъ и высшемъ курсахъ—для нихъ-то эти таблицы, главнымъ образомъ, и предназначены—онѣ становятся необходимымъ дополненіемъ каждаго урока, напримѣръ, учитель найдетъ въ этихъ таблицахъ драгоцѣнный источникъ для общихъ обзоровъ!»

Въ своемъ предисловіи къ Историческому Альбому (оба труда Лависъ связываетъ) онъ такъ оправдываетъ свой методъ: «Слово и письмо не въ состояніи показать вещи. Развѣ вы никогда не наблюдали, что значитъ точка зрѣнія. Заставьте трехъ художниковъ нарисовать портретъ по описанію источника, они дадутъ три разныхъ фигуры. Даже памятникъ они изваяютъ по разному. Вѣдь исторія по преимуществу пользуется описаніемъ; вотъ почему всѣ историческія книги должны быть книгами картинокъ, историческое образованіе только тогда будетъ дѣйствительнымъ, когда начнутъ показывать, объяснять и коментировать предметы, фигуры и сцены... Прослѣдите по историческому альбому исторію одежды, привычекъ; начните съ хижины галльской деревни, перейдите къ дому и галлоримской общинѣ, потомъ къ франкскому городу, феодальному замку, къ коммунѣ, вы увидите своими глазами измѣненіе въ жизни человѣка и вещей: начало въ гальской хижинѣ, переходъ къ великолѣпію галлоримскихъ памятниковъ, потомъ возвращеніе къ плетню меровингской эпохи или виллѣ временъ Пипина, наконецъ эпоха замкнутой жизни, жизни для себя въ подозрѣніи, въ вооруженіи, насиліи и знатности въ замкѣ съ донжономъ, или въ городѣ въ глухой вечеръ, когда будитъ набатъ».

Думается, въ общемъ слѣдуетъ согласиться съ Лависомъ, но едва ли онъ правъ, суживая пользованіе картиной въ начальной школѣ только на предметныхъ урокахъ, какъ будто ученикъ не можетъ взглянуть на картину, какъ на историческій источникъ, и съ ихъ помощью создать себѣ картину развитія жизни и исторіи своего народа.

Кромѣ того слѣдуетъ обратить вниманіе и на тотъ прин
ципъ, который положенъ въ основу коллекцій Лемана, Та
расова и Князькова; необходимо археологическій, бытовой
и историческій матеріалъ обобщать въ драматической фор
мѣ, передавая это художнику, и въ классѣ отправляться не
только отъ научныхъ данныхъ, но и отъ общаго впечатлѣ
нія учениковъ отъ картины. Въ преподаваніи слѣдуетъ че
редовать картины только воспроизводящія памятникъ с
картинами драматическаго содержанія; картины, воспроизво
дящія памятникъ, вызовутъ у преподавателя комментаріи
послѣ чего наступаетъ анализъ, сравненіе и обобщеніе, а
картины культурно-бытовыя съ драматическимъ содержа
ніемъ позволятъ учителю возсоздать типичную картину исто
рической жизни даннаго періода и представить себѣ ея
типичныя событія. Какъ говоритъ Тарасовъ: «такія кар
тины помогутъ намѣтить и произвести послѣдовательный
рядъ разрѣзовъ въ процессѣ культурнаго развитія Россіи,
выбирая для этого наиболѣе характерные моменты; передать
каждый моментъ въ сжатой, но живой и образной рѣчи, спо
собной воскресить въ сознаніи ученика подлинную картину
прошлаго» [1]). Вотъ оба эти метода. Скомбинированные, они
и дадутъ преподавателю все, что нужно. Однѣ картины, на
которыхъ изображены памятники, онъ будетъ анализировать
и сравнивать, другими—культурно-бытового характера онъ
постарается создать ученикамъ прочныя представленія типич
наго и дать рядъ яркихъ картинъ въ связи съ драматиче
скимъ разсказомъ. И тѣ и другія помогутъ ему развить въ
ученикѣ навыкъ анализировать, сравнивать и дѣлать заключе
нія, работая самостоятельно надъ картиной, какъ источникомъ.

Къ тому, что пишетъ Лависъ и говоритъ Тарасовъ и Мо
равскій, слѣдуетъ прибавить еще одно: преподавателю при
ходится иногда рѣшать вопросъ, что дѣлать: давать ли уче
нику сначала фактическій матеріалъ или картину, а потомъ
фактическій матеріалъ. Едва ли всегда удобно будетъ сдѣ
лать это по второму. И вотъ почему. Иногда ученикъ не

---

[1]) *Тарасовъ.* „Наглядныя пособія въ оцѣнкѣ Пед. муз.“; стр. 90.

представляя себѣ контуровъ даннаго періода въ исторіи и главныхъ событій его, едва ли сможетъ самостоятельно матеріалъ картинъ отнести къ должному мѣсту и привязать новыя свѣдѣнія къ старымъ, которыхъ собственно еще нѣтъ налицо.

Думается, лучше слѣдуетъ принять такой порядокъ: сперва, на почвѣ личныхъ впечатлѣній, представленій и понятій ученика отъ окружающаго его, создать контуры періода и его главныя событія, а потомъ проработать типичное и второстепенное курса на матеріалѣ картинъ. Слѣдуетъ замѣтить, что проходить курсъ (какъ предлагаютъ нѣкоторые) безъ учебника, по однѣмъ только картинамъ, едва ли возможно: придется тратить много времени на комментаріи, все равно понадобятся (вмѣсто учебника) записи для закрѣпленія въ памяти пройденнаго въ классѣ, понадобится и книга для чтенія, чтобы научить учениковъ работать и надъ книжнымъ матеріаломъ.

Еще приходится упомянуть объ одномъ чисто практическомъ правилѣ. Совершенно не слѣдуетъ на долгое время оставлять въ классѣ картину, вѣшая ее на стѣнѣ. Это положительно вредно. То, что мы видимъ постоянно, теряетъ интересъ новизны, настолько примелькается, что мы забываемъ его содержаніе, детали, и оно намъ надоѣдаетъ. Тоже случается съ картинами, если онѣ постоянно находятся въ классѣ передъ глазами учениковъ. Гораздо правильнѣе принести картину на урокъ, потомъ оставить ее нѣкоторое время въ немъ, допустимъ до слѣдующаго урока, и тогда новизна картины не исчезнетъ, ея появленіе сохранитъ интересъ и вниманіе.

II.

Въ высшей степени интересно прослѣдить въ исторической перспективѣ развитіе картины, какъ нагляднаго пособія по исторіи: это покажетъ, какъ измѣнялось ея выполненіе въ зависимости отъ тѣхъ требованій, которыя къ ней предъявлялись, отъ тѣхъ задачъ, которыя ставились картинѣ, какъ наглядному пособію. Коротко впечатлѣніе отъ этого экскурса можно выразить такъ: отъ эпизода къ изображе-

нію памятниковъ, произведеній искусства и культурно-быто-
выхъ темъ въ драматической формѣ. Исторія русскихъ на-
глядныхъ пособій по исторіи можетъ вполнѣ подтвердить
этотъ выводъ.

Въ русской школѣ наглядныя пособія по исторіи появи-
лись давно, еще въ 1880 г. Это были картины подъ ред.
Рождественскаго: «Отечественная исторія въ картинахъ для
школы и дома» (31 карт. въ краск. литогр., 58 × 45 сант.
цѣна въ папкѣ 20 р.). Въ этой коллекціи были даны исклю-
чительно эпизоды политической исторіи Россіи: «Призва-
ніе варяговъ, Крещеніе Руси, Ярославъ Александровичъ въ
Ордѣ, Куликовская битва, Іоаннъ III, Паденіе Новгорода и
т. д.». Вотъ что пишетъ объ этой коллеціи Соколовъ: «Напи-
санная не плохими художниками (большею частью—картины
Кившенко), эта серія, тѣмъ не менѣе, чрезвычайно скучна,
такъ какъ мало говоритъ уму и воображенію и сердцу юнаго
зрителя. Въ картинахъ дѣйствуютъ не живые люди, какъ
напримѣръ, у С. В. Иванова въ его глубоко прочувствован-
ныхъ художникомъ жанрахъ изъ московской исторіи, а рас-
крашенныя фигуры, ихъ позы, ихъ жесты отмѣчены чѣмъ-
то до тошноты условнымъ, оффиціальнымъ, казенно-акаде-
мическимъ. Пишущій эти строки до сихъ поръ помнитъ то
равнодушіе, а иногда и тоску, которую навѣвали на него и
его товарищей эти таблицы, развѣшанныя въ 80 г. на стѣ-
нахъ гимназическаго зала» [1]).

Достаточно взглянуть хоть на одну изъ картинъ, чтобы
стало ясно, что автора интересовало возбудить въ ученикахъ
патріотическое чувство и дать иллюстрацію къ политиче-
скимъ событіямъ высокой важности; онъ опирался въ своемъ
заданіи на тотъ интересъ, который возбуждаетъ картина,
но поставленная цѣль сгубила все; нельзя патріотизмъ со-
здавать искусственнымъ путемъ, нельзя изобразить эпизодъ
политическаго характера, не представляющій ничего типич-
наго, да еще въ ужасномъ техническомъ исполненіи. Надъ
пощадить эстетическое чувство учениковъ!

---

[1]) „Р. Ш.“, 1914 г., ноябрь, 10 стр.

Исходя изъ тѣхъ же предпосылокъ, въ 1896 г. Залѣсская издала серію картинъ подъ названіемъ «Русская исторія въ картинахъ для семьи и школы» (2 вып. 20 кар. $44^1/_2 \times 33$, цѣна 3 руб.), а въ 1900 г. появилась коллекція Дубенскаго: «Исторія Россіи въ картинахъ» (5 листовъ 80×111 сант.). «Сюжеты, избранные для коллекціи Залѣсской, мало оригинальны; это большею частью обычные шаблонные эпизоды, мало характерные и иногда тенденціозные» [1]). Такова характеристика Тарасова по существу; техническое выполненіе картинъ тоже неудовлетворительно. О коллекціи Дубенскаго у Тарасова слѣдующее: «Каждый листъ вмѣщаетъ въ себя отъ пятнадцати до двадцати мелкихъ рисунковъ, долженствующихъ иллюстрировать или періодъ или царствованіе. Первый листъ предназначенъ для иллюстраціи допетровской Руси; 2-й—царствованія Петра Великаго; 3-ій—царствованія Екатерины Великой; 4-й — Александра I; 5-й — Александра II. Въ подборѣ рисунковъ видна односторонность: большею частью даны изображенія военныхъ сценъ. Такой подборъ матеріала въ связи съ мелкимъ масштабомъ дѣлаютъ мало пригоднымъ это изданіе. Неудобство употребленія его увеличиваетъ еще то обстоятельство, что всѣ рисунки листа сразу являются передъ глазами учащихся и мѣшаютъ сосредоточиться на одномъ» [2]). У Соколова [3]) такая же уничтожающая критика. Что же прибавить: обѣ коллекціи сгубило тоже желаніе искусственнымъ путемъ вызвать патріотическое чувство дать иллюстрацію, опираясь на интересъ. Къ этому присоединяется неважное техническое исполненіе. Видимое дѣло — на рынкѣ требовался товаръ, а издатели подъ вліяніемъ министовской школьной политики и дали подобный матеріалъ. Теперь уже всѣмъ извѣстно, какъ стараніе искусственно насадить патріотизмъ приводитъ какъ разъ къ обратному.

Но вотъ наступаетъ XX вѣкъ, и уже первое его десятилѣтіе заставляетъ зашевелиться преподавателей, задуматься

---

[1]) *Тарасовъ.* „Наглядныя пособія въ оцѣнкѣ Пед. муз.“, 89 стр.
[2]) 90 стр. „Наглядныя пособія въ оцѣнкѣ Пед. муз.“.
[3]) 13 стр. „Р. Ш“., ноябрь 1914 г.

надъ своими методами преподаванія, является необходимост
обновить школу, въ ея преподаваніе вдохнуть новую жизн
въ результатѣ начинается довольно оживленная дѣятель
ность по изданію наглядныхъ пособій и въ частности п
исторіи.

Въ 1903—5 гг. для историческаго воспитанія дѣтей в
семьѣ появляется приложеніе историческихъ картинъ к
журналу «Дѣтскій отдыхъ», подъ редакціей Князькова. Ре
дакторъ по новому смотритъ на свою задачу: онъ выбира
етъ иныя темы—типичныя, культурно-бытоваго характера
заботится о драматизмѣ исполненія и, что самое главное
требуетъ, чтобы была соблюдена историческая правда в
смыслѣ трактовки сюжета и археологическихъ подробностей

Вотъ его темы: *1-ая серія:* Торговля восточныхъ славян
Дворъ удѣльнаго князя. Вѣче. Боярская дума. Судъ во вр
мена Русской Правды. Волхвы. Татары идутъ. На сторож
вой границѣ. На службу Государю. Юрьевъ день.

2-ая серія: Прибытіе варяговъ. Княжеское совѣщаніе. С
верный монастырь. Застава на большой дорогѣ XVII в. Б
заръ XVII в. Встрѣча воеводы. Судъ въ Москвѣ XVII
Пріемъ польскихъ пословъ.

3-я серія: Славянскій поселокъ. Тушинскій лагерь. Терем
Школа. Площадные подьячіе. Царь и патріархъ. Расколъ.

4-ая серія: Петръ съ потѣшными. Петръ на верфи
Саардамѣ. Войско Петра. Флотъ Петра. Засѣданіе сенат
Ассамблея. На Невскомъ.

Возьмемъ для примѣра любую картину. Напр., *На двор
у воеводы XVII в.* На фонѣ характерныхъ построекъ XVII
съ крыльцами, переходами на рѣзныхъ столбахъ, прикрыты
бочкообразными и конусообразными крышами, на широко
боярскомъ дворѣ, толпа горожанъ съ приношеніями ново
воеводѣ, а онъ подбоченясь въ своей боярской неуклюж
шубѣ и шапкѣ смотритъ на нихъ съ крыльца, едва слуш
подьячаго, склонившагося передъ нимъ со свиткомъ въ р
кахъ. За крыльцомъ дьякъ ведетъ допросъ поймавшаго
приведшаго преступника и самого виновнаго, который стои
понуро около подъ конвоемъ двухъ служилыхъ людей. Вда

а воротами виденъ каменный храмъ и кремлевская стѣна города. Тема взята яркая характерная, трактована драматически, въ полномъ соотвѣтствіи съ исторической правдой. Ясно, что подобная картина сразу же возбудитъ у учениковъ массу вопросовъ: о воеводѣ, объ отношеніи къ нему подьячаго, горожанъ, о его жизни, о его позѣ, что за люди пришли къ нему, что дѣлаютъ дьяки, что сдѣлалъ преступникъ, какъ его будутъ судить, что это за постройка въ городѣ и т. д. Свяжите эти впечатлѣнія въ разсказъ о воеводскомъ управленіи, и у учениковъ навсегда останется не только представленіе, но и точное понятіе о воеводскомъ управленіи, прочный фундаментъ, чтобы впослѣдствіи понять реформы въ этой области Петра Великаго.

Поэтому можно согласиться съ Соколовымъ, что «сюжеты выбраны существенные и трактованы въ большинствѣ вполнѣ удовлетворительно, слабѣе исполненіе и рисунокъ». Тасовъ такъ высказывается объ этой коллекціи: «Всѣ четыре выпуска даютъ наглядное представленіе о различныхъ сторонахъ внутренней русской жизни различныхъ эпохъ. къ 4-мъ выпускамъ приложенъ объяснительный текстъ, составленный Князьковымъ по послѣднимъ солиднымъ трудамъ по русской исторіи. Содержаніе очерковъ существенно дополняетъ картины, усиливая представленіе объ эпохѣ, явленіяхъ или фактахъ, изображенныхъ на картинѣ. Невеликъ форматъ и неважна техника, непригодная въ школѣ, но это потому, что картины предназначаются для дома».

Итакъ, эта коллекція можетъ возбудить интересъ въ ребенкѣ, надъ нею можно поработать съ нимъ, она передастъ ему безусловно вѣрныя историческія представленія.

Въ 1904 г. появилась еще коллекція, болѣе или менѣе отвѣчающая правильному взгляду на картину, какъ на наглядное пособіе. Сытинъ издалъ: «Исторію Россіи въ картинахъ» (18 лист. по 20 коп. за листъ, подъ редак. Истор. ком. У. О. О. Р. Т. З.). Главнымъ руководителемъ этого изданія былъ Моравскій. Редакторами руководило желаніе: выпустить особую серію листовъ, посвященную такъ называемой культурной исторіи Россіи; поэтому содержаніе

1-ой серіи составила главнымъ образомъ политическая ист
рія родной страны. Вотъ почему какъ картины, такъ
текстъ не даютъ всего того, что можетъ быть и желатель
было бы видѣть въ общемъ элементарномъ руководствѣ
исторіи Россіи. Пришлось сосредоточить вниманіе преим
щественно на явленіяхъ политическихъ и неразрывно
ними связанныхъ соціально-экономическихъ». Въ этом
изданіи политической исторіи отведено только одно из
мѣстъ, при чемъ въ серію вошло не мало картинъ изъ
ціально-экономическихъ отношеній, т.-е., иначе сказат
культурно бытового содержанія. Въ общемъ же редактор
задавались цѣлью создать серію картинъ, точно воспро
водящихъ историческую дѣйствительность, безукоризненну
по археологическимъ подробностямъ, могущую освѣтить в
стороны историческаго процесса. Редакторы откинули точ
зрѣнія иллюстраціи. Правда, имъ не удалось освободить
отъ обычая изображать политическій эпизодъ и отъ техн
ческихъ несовершенствъ (малый форматъ, черезчуръ черны
краски и т. д.), но въ этомъ виноватъ рынокъ.

Къ 1905 г. относится также появленіе коллекціи Кнебе
«Картины на сюжеты изъ русской исторіи въ геліограв
рахъ» (40 × 52, ц. кар. 1 р. 25 к.) съ картинъ русскихъ
дожниковъ изъ Третьяковской гал., Музея Александра
и т. д. Это—воспроизведеніе извѣстныхъ картинъ рус
художн.: Васнецова, Верещагина, Иванова, Нестерова,
рова и др.

Конечно, особенныхъ теоретическихъ соображеній не
ложено въ основу этого изданія, но важно отмѣтить,
только высокія по драматизму исполненія картины худо
никовъ и должны являться наглядным пособіемъ въ шко
чему какъ разъ и соотвѣтствуетъ названное изданіе.

Послѣ 1905 г. за изданіе картинъ по исторіи берутся
извѣстныя фирмы: Кнебеля и Думнова. Во главѣ становят
вполнѣ компетентные редакторы, а главное, они становят
на правильную теоретическую почву. Мы имѣли уже случ
говорить, какъ формулируетъ свои задачи Тарасовъ, теп
повторимъ это со словъ Моравскаго: «Намѣтить и про

вести рядъ разрѣзовъ въ процессѣ культурнаго развитія Россіи, выбирая для этого вскрытія наиболѣе характерные моменты; передать содержаніе каждаго момента въ сжатой, но живой и образной рѣчи, способной воскресить въ сознаніи читателя подлинную картину историческаго прошлаго; наконецъ, предоставить художникамъ воспроизвести эту картину его собственными пластическими средствами—разумѣется, въ точномъ соотвѣтствіи съ требованіями науки и педагогіи—такова была та тройная задача, которую ставили себѣ руководители изданія» [1]). Въ результатѣ мы имѣемъ коллекцію картинъ драматическихъ по формѣ, съ типичнымъ культурно-бытовымъ содержаніемъ, соотвѣтствующимъ исторической и археологической правдѣ, въ мастерской передачѣ лучшихъ художниковъ-бытописателей. Въ этой коллекціи совершенно отсутствуетъ политическій эпизодъ.

Тѣ же мысли положены въ основу и Князьковской коллекціи. Въ виду того, что обѣ эти коллекціи достаточно разобраны въ литературѣ [2]), а Князьковская опирается на опытъ съ приложеніемъ къ журн. «Дѣтскій Отдыхъ», я позволю себѣ только формулировать мысли авторовъ, а для подробнаго ознакомленія отослать къ вышеуказаннымъ трудамъ.

Съ гордостью можно сказать, что лучше этихъ двухъ коллекцій пока ничего не найдешь не только у насъ въ Россіи, но и за границей. Если сравнить коллекцію Лемана съ ними, то первая устарѣла и по техникѣ, и по художественному исполненію, и даже съ точки зрѣнія содержанія (напр., картина «Германскій поселокъ» съ вылизанными современными нѣмцами, совершенно непохожими на дикарей).

До самаго послѣдняго времени у насъ въ Россіи не было коллекціи картинъ памятниковъ и произведеній русскаго искусства. Въ 1912 г. та же фирма Кнебель издала «Памятники русскаго искусства» подъ редак. И. Э. Грабаря (60 × 78 с.

---

[1]) Г. Тарасовъ (97—98 стр. Нагляд. пособ. въ оцѣнкѣ Пед. муз.).

[2]) „Наглядныя пособія въ оцѣнкѣ Педагогич. музея бывшаго Педаг. Общества“ (под. ред. Тарасова.) Соколовъ. Обзоръ наглядныхъ пособій по исторіи въ отдѣлѣ „критика и библіографія“ въ журналѣ „Русская Школа“ за 1913 и 1914 года).

60 табл., ц. 45 руб.), изданіе аналогичное иностранны
изданіямъ Зеемана, Лангля, и такимъ образомъ заполни
пробѣлъ въ этой области. Грабарь постарался дать наибол
интересные и типичные памятники архитектуры и отчас
скульптуры. Самое лучшее, что можно предложить, ка
наглядное пособіе: вмѣсто самихъ зданій, фотографіи съ ни
(величина картинъ достаточная, исполненіе безукоризне
ное), чтобы можно было ихъ разобрать съ точки зрѣн
стиля, красоты и пр. Часто исполненіе коллекцій Граба
лучше иностраннаго.

Видное явленіе представляетъ также коллекція петрогра
скаго преподавателя Цыбульскаго «Таблицы для наглядна
преподаванія и изученія греческихъ и римскихъ древност
(испол. хромолитограф. № 1—13; 16—20 по 2 р., № 14
14б, 15а, 15б по 5 р.). Она появилась еще въ 1895 г., т.
опередила намного западныя изданія. Автору удалось во
произвести древности греческія и римскія, безупречныя
точки зрѣнія археологіи и историко-бытовой. Его таблиц
вполнѣ годны и достаточно велики. Если бы только
соединеніе нѣсколькихъ темъ на одной картинѣ да не мелк
масштабъ рисунка на нѣкоторыхъ (греческій театръ) и
отсутствіе драматическаго обобщенія, то ихъ можно было б
признать идеаломъ. Не даромъ до сихъ поръ онѣ расходят
въ большомъ количествѣ какъ въ Россіи, такъ и за границе

Такимъ образомъ, коллекціи послѣдняго десятилѣтія д
стигли тѣхъ требованій, которыя предъявляются къ подо
нымъ наглядным пособіямъ теоретической мыслью. Реда
торы даютъ или самые памятники (Грабарь), или типичны
культурно-бытовые въ драматической формѣ сюжеты, п
могая этимъ сохранить въ учащихся интересъ къ картин
Они даютъ, наконецъ, ученикамъ въ руки такой источник
который они могутъ проанализировать, посравнить и сд
лать необходимыя заключенія. Современные редакторы
издатели не ставятъ уже себѣ исключительной цѣлью илл
стрированіе политическихъ эпизодовъ.

Тотъ же путь проходитъ наглядное пособіе-картина
на Западѣ.

Долго тамъ сохранялось пристрастіе къ политическому изоду (кол. Ломейеръ, Стѣнн. картины для преподав. исторіи, ×72, 20 кар. по 1 р. 8 к. Делагравъ, Картины по исторіи ранціи, 118×88, 22 кар. 2 р. 70 к. Жераръ, Исторія Бель-и, 14 кар. Брюссель. Мейнгольдъ, Картины изъ нѣмец. торіи, 2 кол. по 30 лист. 54×42, колл. 9 марокъ); потомъ явились коллекціи пямятниковъ по искусству (Зееманъ, нгль, Шнейдеръ и Метце, см. выше) или воспроизведеніе ртинъ извѣстныхъ художниковъ на историческія темы; лѣе стали брать для изображенія типичныя культурно-товыя темы (Леманъ, Лависъ), и серіозная критика (Ла-исъ) стала требовать отъ картины безупречно точной пе-дачи исторической правды и возможности надъ нею по-ботать съ ученикомъ, для развитія въ немъ умѣнья са-остоятельно пользоваться источникомъ.

Остановимъ теперь свое вниманіе на нѣкоторыхъ новыхъ ллекціяхъ по исторіи, еще не вошедшихъ въ обзоры Тара-ва и Соколова, такъ какъ онѣ появились совсѣмъ недавно. Мы все время говорили о внутреннихъ требованіяхъ, ко-рыя можно предъявлять къ коллекціи вообще и къ от-льнымъ картинамъ въ частности, только попутно касаясь ебованій предъявляемыхъ къ внѣшности картины. Въ иду того, что мы ихъ еще не формулировали, повторимъ словъ Тарасова, что необходимо, чтобы съ внѣшней сто-ны картина могла сдѣлаться наглядным пособіемъ въ лассѣ, а потомъ постараемся оцѣнить новыя коллекціи съ чки зрѣнія теоретическихъ предпосылокъ редакторовъ, скусства и техники художниковъ и издателей.

«Общія требованія, предъявляемыя ко всѣмъ картинамъ, жно свести къ 4-мъ условіямъ:

1) Чтобы картина была опредѣленнаго размѣра, позво-яющаго пользоваться ею для работы всего класса.

2) Чтобы художественное и техническое исполненіе стояло надлежащей высотѣ.

3) Если картины представляютъ коллекцію, чтобы въ снову коллекціи была положена извѣстная система, и эта истема выдержана въ подборѣ.

4) Чтобы картины стояли въ соотвѣтствіи съ научны уровнемъ». («Нагл. Пос. въ оцѣнк. Пед. муз.», стр. 60).

Наиболѣе любопытной коллекціей по теоретическимъ со раженіямъ, положеннымъ въ ея основу, является, конеч коллекція E. Lavisse et A. Parmentier «Tableaux d'histoir la civilisation française», изд. Armand Colin, 5 табл. двух рон. 1 м.×1 м. 20 сан., цѣна таблицы 8 fr. Paris, 191

Вотъ перечень ея картинъ: 1 табл. Галлія первобыт и римская. 1 bis. Франція временъ Меровинговъ и Ка линговъ. 2. Средніе вѣка, короли, знать, церковь, духовенс 2 bis. Средніе вѣка: города, ремесла, крестьяне. 3. Абсолют монархія — Церковь. 3 bis. Абсолютная монархія — зна 4. Абсолютная монархія—буржуазія. 4. bis. Абсолютная нархія — короли. 5. Великая революція. 5 bis. Современ цивилизація.

Чтобы яснѣе показать содержаніе отдѣльныхъ табл передадимъ подробно содержаніе одной изъ картинъ. *1bis* Времена Меровинговъ. 1) Франкскій вождь. 2) Сеньоріа ное помѣстье. 3) Франкскій воинъ. *B.* 4) Королевская печ 5) Королевская монета. 6) Чаша. 7) Браслетъ. 8) Выб франкскаго вождя. *C.* Костюмы духовныхъ и постро 9) Бенедектинское аббатство. 10) Церковь IX в. вну 11) Evèque. *D.* Времена Каролинговъ. 12) Сеньоръ. 13) лище сеньора. 14) Знатная дама. *E.* 15) Печать кор 16) Монета. 17) Украшеніе буквъ IX в. 18) Каролингское со ніе. 19) Церковная чаша. *F.* 20) Воины. 21) Школа. 22) Во

Всѣ рисунки сдѣланы или съ подлинныхъ памятник или съ безупречныхъ въ археологическомъ отношени временныхъ рисунковъ или реставрацій. Только №№ 8) Выб франкскаго вождя, 18) Каролингское собраніе и 21) Ш являются работой современныхъ художниковъ подъ Пармантье. Редакторами приложены къ коллекціи объя тельныя записки, въ которыхъ съ заботливостью уче археолога указаны, какіе памятники взяты, откуда, ка ихъ цѣнность; въ этихъ же замѣткахъ даны вопросы учениковъ къ каждой части картинъ, и указано, какъ п зоваться картиной. Кто хочетъ найти болѣе подробное

ніе коллекціи и перечень объяснительныхъ замѣтокъ, мо-
ъ обратиться къ «Каталогу экспонатовъ Педагогич. музея
нно-учебныхъ завед. на выставкѣ Устройство и оборудо-
ніе школъ 1912 г.» С.-Петерб., цѣна 50 к. Въ основу ея
ожены тѣ теоретическія соображенія, о которыхъ мы не
ъ говорили, вполнѣ пріемлемыя съ нашей точки зрѣнія.
Таблицы сдѣланы по строго научному и археологически
ному матеріалу. Если взяты темы, то строго типичныя
эпохи. Картинами можно вполнѣ пользоваться для само-
ятельной работы учениковъ: они смогутъ и анализировать
браженное на таблицахъ съ самыхъ разнообразныхъ то-
ъ зрѣнія и сравнивать ихъ матеріалъ, и дѣлать выводы
своей работы. Но удачная со стороны внутреннихъ тре-
аній эта коллекція гораздо слабѣе съ внѣшней стороны,
вотъ по какимъ причинамъ: 1) хотя форматъ и достаточно
икъ, но отдѣльныя картинки часто очень малы и мало
етливы. 2) художественное и техническое исполненіе оста-
нетъ желать много лучшаго: картины не имѣютъ перспек-
вы, аляповаты. Зато въ основу коллекціи положена несо-
бная и очень строгая система, и она безупречна въ науч-
ъ отношеніи.

Такова новая французская коллекція.

За послѣдніе годы вышли и въ Англіи 2 коллекціи: Го-
ія Маршалла и сыновей—«Стѣнныя картины для уроковъ
оріи», 4 серіи по 6 карт., и «Серія историческихъ кар-
ъ», изд. Лонгмана и Грена, 10 карт.

Къ разбору этихъ двухъ коллекцій мы прибавимъ разборъ
е одной англійской кол., вышедшей давно, но не вошедшей
обзоры,—«Картины по исторіи». Общества изданія школь-
хъ пособій въ Англіи, 1905 г., 6 картинъ.

Изъ коллек. Маршалла мы выберемъ для разбора 1-ую
ію—«Древній періодъ англійской исторіи», 6 картинъ.

) Старинный англійскій щитъ и кольчуга.

) Уборъ изъ драгоцѣнныхъ камней короля Альфреда—
ринный англійскій рогъ для питья.

) Корабль викинговъ (рисунокъ взятъ изъ соч. Монтеніуса
e Kultur Schwedens in vorhistorischer zeit»).

4) Жатва (рис. взятъ изъ стариннаго англійскаго кал
даря XI вѣка).

5) Переправа Вильгельма Завоевателя черезъ каналъ (в
произведено по старинному ковру въ Байе).

6) Смерть Гарольда (воспроизведено по ковру въ Ба

Всѣ картины представляютъ изъ себя великолѣпную
редачу современныхъ памятниковъ старины и могутъ с
жить очень хорошимъ матеріаломъ для самостоятельной
боты учениковъ надъ ними, какъ надъ источникомъ.
основу серіи положены тѣ теоретическіе принципы, о ко
рыхъ мы все время говорили, и которымъ слѣдуетъ Лави
По внѣшности исполненіе картинъ безупречно, только не
всѣмъ строго выдержана система въ подборѣ картинъ сер

Вообще англійскія изданія привлекаютъ къ себѣ необык
венной красотой и тщательностью своего изданія.

Остальныя 2 англійскія коллекціи, указанныя выше,
эпизодическимъ содержаніемъ, хороши по внѣшности.
большинство картинъ не пригодны въ школѣ, ибо изоб
жаютъ не типичное, часто грѣшатъ противъ историческ
правды, но ихъ великолѣпное исполненіе невольно влеч
къ нимъ.

У Лонгмана дано 10 картинъ:

1) Набѣгъ датчанъ (мало типична по содержанію и не я
по сюжету, технически и археологически хороша).

2) Св. Августинъ проповѣд. христіанство передъ к
Этельбертомъ (типична по содерж., хороша по исполнен

3) Смерть Гарольда въ битвѣ при Сенланѣ (1066 г.), (э
зодъ, неважный въ художественномъ отношеніи).

4) Ричардъ Львиное Сердце у Іерусалима (эпизодъ во
нехарактерный).

5) Іоаннъ Безземельный подписываетъ Великую Хар
вольности 1215 г. (эпизодъ, моментъ не характерный, Іоан
не похожъ).

6) Генрихъ V при Азенкурѣ 1415 г. (эпизодъ, моментъ
характерный).

7) Непобѣдимая армада у береговъ Англіи. Захватъ
рабля дона Педро англичанами 1588 г. (Дана армада во в

ея силѣ и величіи, эпизодъ этимъ заслоненъ, почему картина великолѣпна).

8) Посѣщеніе Карломъ I палаты общинъ, съ цѣлью ареста 5 членовъ палатъ (эпизодъ, съ мало характернымъ моментомъ, не важна въ художественномъ отношеніи).

9) Смерть Вольфа (нехарактерный эпизодъ).

10) Современный дреднотъ и мачтовый корабль начала XIX в. (Прелюбопытная параллель, очень хороша по исполненію и типична.)

Такимъ образомъ, изъ всей коллекціи пригодна для работъ съ классомъ только карт. 2, 7 и 10 и отчасти только № 1.

Обществомъ изданія школьныхъ пособій Англіи дано 6 картинъ:

1) Король Альфредъ и датчане (эпизодъ не характеренъ, ученики съ трудомъ разбираются въ содержаніи).

2) Симонъ де Монфоръ и Генрихъ III (эпизодъ, но хороши лица героевъ картины и обстановка).

3) Блаженный Августинъ проповѣдуетъ Евангеліе (типична и пригодна для работы въ классѣ).

4) Іоаннъ подписываетъ Великую Хартію вольности (эпизодъ, моментъ мало типичный. Курьезно, что Іоаннъ совершенно не похожъ на Іоанна въ коллекціи Лонгмана № 5).

5) Битва при Гастингсѣ (эпизодъ, скорѣе свалка, а не битва, виденъ только Гарольдъ).

6) Джонъ Уидклидъ и бѣдные священники (хороша, потому что типична, вдохновенная фигура сѣдовласаго Уидклида).

Изъ всѣхъ коллекцій пригодны для работъ въ школѣ послѣдняя картина, № 6, и № 3, отчасти № 2.

Обѣ коллекціи хороши по исполненію, и отдѣльныя картины достаточно велики. Вторая же коллекція прямо художественна и можетъ украшать классъ.

Теперь о новыхъ русскихъ коллекціяхъ, еще не разбиравшихся въ литературѣ. О коллекціи Цыбульскаго мы уже говорили, указывая на несомнѣнную заслугу Цыбульскаго въ области теоретическихъ взглядовъ на картину, какъ на

наглядное пособіе, говорили мы и о достоинствахъ и недостаткахъ коллекціи. Теперь перечислимъ картины и разберемъ ихъ отдѣльно:

1) Оборонительное и наступательное оружіе у древнихъ грековъ (вполнѣ пригодная для работы въ классѣ, немного мелки отдѣльныя орудія и ихъ нѣсколько много).

2) Греческіе воины.

3) а. Греческія монеты, б. римскія монеты (очень ихъ много, а потому мелки).

4) Греческія и римскія суда (хороши во всѣхъ отношеніяхъ).

5) Оружіе римскихъ войскъ (хороши во всѣхъ отношеніяхъ).

6—7) Римскіе воины (хороши вполнѣ).

8) Римскій лагерь (хорошъ, если бы не мелкій рисунокъ, и если бы взято было болѣе типичное).

9) Боевыя машины (хороши).

10) Греческій домъ (хорошъ, немного мелокъ рисунокъ).

11) Римскій домъ (хорошъ).

12—13) Греческій театръ (очень мелокъ рисунокъ, трудно работать въ классѣ).

14) Планъ Аѳинъ (очень мелокъ, сами ученики не разберутъ).

15) Планъ Рима, (очень мелокъ, сами ученики не разберутъ).

Коллекція настолько хороша, что идетъ такъ же хорошо на западѣ, какъ въ Россіи. Она хороша и по внѣшности (съ маленькими оговорками), и по теоретическимъ предпосылкамъ, и по внутреннему содержанію.

Воплощая трудовой принципъ въ созданіи наглядныхъ пособій, одинъ изъ сотрудниковъ Пед. музея при Уч. От. О. Р. Т. З. создалъ коллекцію таблицъ по первобытной культурѣ. Онъ взялъ рисунки изъ изданій Археологическаго Общества, изображавшіе орудія каменнаго вѣка Дьяковскаго городища и др. и перерисовалъ ихъ, предполагая, что и сами ученики могутъ это сдѣлать. Получилась кол. въ 10 картинъ; подобнымъ методомъ можно было бы создать и еще большее количество таблицъ по первобытной культурѣ.

Вотъ эти таблицы: 1) Топоры стариннаго каменнаго вѣка.

) Каменныя орудія древн. камен. вѣка (скребки, грузила др.). 3) Каменныя орудія древн. камен. вѣка (топоры, стрѣ-ы, скребки). 4) Издѣлія изъ кости и рисунки. 5) Камен-ые топоры новаго каменнаго вѣка. 6) Стрѣлы и копья ка-ен. вѣка.

Съ подобными таблицами очень хорошо работать въ классѣ, отому что онѣ созданы самими учениками. Рисунокъ ис-олненъ углемъ и карандашами.

И, наконецъ, въ 1912 г. появилась коллекція Грабаря, «Па-ятники русскаго искусства», изд. Кнебель. 60×78. 45 р.) карт.,—коллекція, которую давно ждали, потому что одобной кол., изображающей памятники русскаго искусства, де не было. Изд. Кнебель удалось вполнѣ справиться съ ехническими трудностями изданія памятниковъ искусства, ред. Грабарь сумѣлъ выбрать безупречный съ точки зрѣ-я искусства матеріалъ. Вотъ списокъ картинъ:

Скульптура: 1) Фальконе. Памятникъ Петру Великому Сенатской площади. 2) Козловскій. Самсонъ (фонтанъ у льшого грота Петергоф. дворца). 3) Щедринъ. Каріатиды, есущія небесную сферу. 4) Мартосъ. Надгробный памятникъ .П. Сабаниной. 5) Витали. Фонтанъ на театральной площади Москвѣ. 6) Бар. Клодтъ. Конь съ вожатымъ. 7) Анто-льскій. Іоаннъ Грозный. 8) Микѣшинъ. Памятникъ тыся-олѣтія въ Новгородѣ. 9) Опекушинъ. Памятникъ Пушкину Москвѣ.

Архитектура: 10) Св. Софія Новгородская. 11) Церковь аса Преображенія «на торгу» въ Новгородѣ. 12) Соборъ аса Преображенія въ Мирожскомъ монастырѣ въ Псковѣ.) Звонница церкви Богоявленія на запсковьѣ во Псковѣ.) Поганкины палаты во Псковѣ. 15) Псковско-Печерскій настырь. 16) Церковь Покрова на Нерли близъ Владимира.) Дмитріевскій соборъ во Владимирѣ. 18) Успенскій соборъ Москвѣ. 19) Благовѣщенскій соборъ въ Москвѣ. 20) Архан-ьскій соборъ въ Москвѣ. 21) Погостъ въ с. Юромскомъ-ликодворскомъ на р. Мезени. 22) 21-главая Преображенская рковь въ Кижахъ, Олонец. губ. 23) Старая соборная цер-вь Донской Божіей Матери въ Донскомъ монастырѣ въ

Москвѣ. 24) Церковь Усѣкновенія Главы Іоанна Предтеч
въ с. Дьяковѣ подъ Москвой. 25) Храмъ Василія Блаженна
при Покровскомъ соборѣ «на рву». 26) Храмъ Вознесенія в
с. Коломенскомъ подъ Москвою. 27) Церковь Рождества Б
городицы въ Путинкахъ въ Москвѣ. 28) Троицкая церко
въ с. Останкинѣ подъ Москвою. 29) Кремль въ Ростовѣ В
ликомъ. 30) Церковь Іоанна Предтечи въ Толчковѣ въ Яр
славлѣ. 31) Церковь Іоанна Златоуста въ Коровникахъ въ Яр
славлѣ. 32) Церковь Благовѣщенія въ с. Тайнинскомъ под
Москвою. 33) Глава Верхо-Спасскаго собора въ Московском
Кремлѣ. 34) Звонница въ селѣ Вяземахъ подъ Москво
35) Круглая башня «Дуло» Симонова монастыря въ Москв
36) Коломенскій дворецъ. 37) Грановитая палата, 38) Тере
ной дворецъ, 40) Престольная или Золотая палата (въ Кремл
41) Верхнее Золотое крыльцо теремовъ. 42) Потѣшный дв
рецъ въ Кремлѣ. 43) Крутицкій теремокъ въ Москвѣ. 44) Спа
ская башня въ Кремлѣ. 45) Церковь Покрова Богородицы
Филяхъ подъ Москвою. 46) Церковь Знаменія Пресвят
Богородицы въ Дубровицахъ, Москов. губ. 47) Сухаре
башня въ Москвѣ. 48) Башня Московскаго Новодѣвичья
монастыря. 49) Петергофскій дворецъ и фонтанъ Больш
грота. 50) Александровскій дворецъ въ Царскомъ Сел
51) Императорская Академія Художествъ въ С.-Петер
52) Зимній дворецъ въ С.-Петерб. 53) Арка сената и сино
въ С.-Петербургѣ. 54) Александрійскій театръ въ С.-Петер
55) С.-Петерб. биржа. 56) Павильонъ Главнаго Адмиралтейст
въ С.-Петерб. 57) Тріумфальныя ворота въ Москвѣ. 58) Мен
шикова башня въ Москвѣ. 59) Румянцевскій музей въ М
сквѣ, бывшій «домъ Пашкова». 60) Конный дворъ въ Ку
минкахъ подъ Москвою.

Взяты самые главные и характерные памятники, но
достаточно строго проведена система и подборъ памятнико

Такъ посчастливилось архитектурѣ и въ особенности М
сковскаго и Петербургскаго періода, даны Новгородъ
Псковъ, но нѣтъ совершенно Ростова Великаго, Твери и

Въ подборѣ скульптурныхъ образовъ бросается въ гла
отсутствіе системы и пропуски. Нѣтъ, напримѣръ, пам

ника Екатеринѣ въ Петербургѣ, Пушкина въ Москвѣ, Минина и Пожарскаго въ Москвѣ и т. д., а между прочимъ дано много такихъ храмовъ и церквей, которые представляютъ только спеціальный интересъ,—№ 30, 31, 32, 46 и др.

Зато всѣми этими снимками преподаватель можетъ великолѣпно пользоваться, какъ источниками для анализа стилей, сравненія памятниковъ и заключеній.

Такова эта коллекція.

Вотъ чѣмъ за послѣднее 5-лѣтіе обогатилась школа у насъ въ Россіи, въ Англіи и Франціи.

Б. Жаворонковъ.

Возможно и желательно ли теперь вводить въ школу историческій кинематографъ?

Нечего доказывать, какое громадное образовательное средство представляетъ въ настоящее время кинематографъ. Его роль съ улучшеніемъ техники все болѣе растетъ; головокружительныя завоеванія, сдѣланныя кинематографомъ, гипнотизируютъ публику; передъ кинематографомъ, какъ восходящимъ свѣтиломъ, склоняются самые скептическіе умы.

Почуяли въ немъ выгодную силу и капиталисты и рѣшили поддержать кинематографъ, разсчитывая, конечно, на благодарность съ его стороны за эту поддержку. Это въ порядкѣ вещей, это даже необходимо для совершенствованія кинематографа, и ничего тутъ одіознаго нѣтъ. Но плохо то, что часто успѣху поклоняются безъ критики, а коммерческая реклама, хватающая черезъ край, подчасъ руководитъ мнѣніями толпы.

Вотъ эти-то тревожныя соображенія и налагаютъ на насъ, педагоговъ, обязанность подвергнуть кинематографъ, какъ образовательное средство, сугубой переоцѣнкѣ, намѣренно строгому скепсису не съ тѣмъ, чтобы поставить его успѣху преграды, но съ тѣмъ, чтобы выяснить его подлинныя достоинства и его образовательную мощь. Эти побужденія руководятъ и мною, когда я печатаю здѣсь рядъ своихъ соображеній противъ кинематографа, отнюдь не выдавая ихъ за рѣшеніе затронутыхъ вопросовъ, а только имѣя въ виду подѣлиться съ педагогами нѣсколькими, можетъ быть, спорными мыслями чтобы вызвать обмѣнъ сужденій и выяснить зерно истины.

Въ настоящее время какъ будто наблюдается нѣкоторая дифференціація въ работѣ кинематографа: стали различать *кинематографъ-театръ*, дающій публикѣ самую разнообразную и подчасъ неразборчивую зрительную пищу и въ отношеніи содержанія, и съ точки зрѣнія этики и морали, отъ *научнаго кинематографа*, рисующаго географическіе виды, завоеванія науки и техники, явленія природы, современный бытъ народовъ и т. п.

Если противъ кинематографа-театра раздаются подчасъ тревожныя и вполнѣ заслуженныя возраженія, предупреждающія родителей оберегать дѣтей отъ вліянія кинематографа, то научный кинематографъ, наоборотъ, какъ будто и возникъ въ отвѣтъ на это тревожное отношеніе, и пошелъ навстрѣчу здоровому интересу дѣтей и взрослыхъ, ждущихъ отъ кинематографа не возбуждающей фантасмагоріи, а отраженной на лентѣ реальной дѣйствительности въ ея многообразныхъ проявленіяхъ, часто недоступныхъ для непосреднаго наблюденія простыхъ смертныхъ.

Это раздѣленіе кинематографа на два типа слѣдуетъ не только привѣтствовать, но и всегда имѣть въ виду въ качествѣ одного изъ критеріевъ при оцѣнкѣ доброкачественности матеріаловъ для научнаго школьнаго кинематографа.

Такой кинематографъ, вполнѣ естественно, заводится городами и земствами—особенно хорошо и богато обставленъ школьный кинематографъ въ Москвѣ, а въ послѣднее время—въ Петербургѣ.

Стремясь къ расширенію своихъ научныхъ отдѣловъ, школьный кинематографъ не довольствуется безспорно подходящимъ для него матеріаломъ изъ географіи, естественной исторіи, быта и т. д.

Теперь на очереди ввести и исторію въ кругъ школьныхъ демонстрацій научнаго кинематографа. Существуетъ опредѣленное мнѣніе о возможности и желательности введенія историческаго кинематографа на ряду съ естественно-географическимъ, бытовымъ и т. д.

Но для историческаго кинематографа, думается мнѣ, еще не настало время.

Оно наступитъ только тогда, когда зафиксированная на лентѣ живая дѣйствительность въ ея натуральныхъ движеніяхъ и проявленіяхъ станетъ исторической.

Цѣнность научнаго кинематографа, мнѣ кажется, въ томъ и состоитъ, что онъ передаетъ *самую жизнь, а не игру в жизнь*, не поддѣлку подъ жизнь, что дѣлаетъ театръ.

Нельзя злоупотреблять и довѣріемъ учащихся дѣтей к реальной правдѣ кинематографа.

Нельзя показывать дѣтямъ игру въ Наполеона, въ Ивана Грознаго, въ Севастопольскую оборону, въ осаду Казани на ряду съ настоящею жизнью Индіи, Африки, Парижа, моря.

Дѣти, привыкшія видѣть и цѣнить въ кинематографѣ изображеніе «настоящей жизни» въ ея реальныхъ, а не поддѣльныхъ движеніяхъ, будутъ выбиты «исторической лентой» изъ установившихся у нихъ нормальныхъ представленій о кинематографѣ: разъ возможенъ *поддѣльный Грозный и Наполеонъ*,—не будетъ уже вѣры и въ *настоящую Индію*. Здѣсь, думается мнѣ, нарушается грань между научнымъ кинематографомъ и кинематографомъ-театромъ.

Можетъ быть, дѣти и не столь отчетливо сознаютъ разницу между ними, но, несомнѣнно, такъ или иначе, а они ее сознаютъ.

Хуже было бы, пожалуй, если бы дѣти не сознавали разницы между лентой, передающей живую жизнь, и лентой дающей игру въ жизнь, тѣмъ болѣе, что эта *игра всегда является грубой, ошибочной передачей жизни*: это безспорно.

Вѣдь нельзя же требовать отъ *кинематографическаго статиста*, чтобы онъ проникся историческимъ образомъ не только въ наложеніи грима, въ одеждѣ, но и въ позѣ и въ рядѣ движеній, отвѣчающихъ исторической обстановкѣ: мастерская кинематографическихъ лентъ не художественный театръ, и *статисты—не историки и не артисты*, и съ этими производителями кинематографическаго товара едва ли что можетъ сдѣлать самый талантливый режиссеръ, хотя бы онъ совмѣщалъ въ своемъ лицѣ Ключевскаго со Станиславскимъ.

А разъ «историческая лента» даетъ ложный образъ прошлаго, то онъ, залегая яркой картиной въ душѣ ребенка

инесетъ ему тѣмъ болѣе вреда, чѣмъ онъ ошибочнѣе и
че. Лучше совсѣмъ обойтись безъ лишняго блюда, чѣмъ
вать его изъ фальсифицированныхъ продуктовъ.

Этимъ я хочу сказать, что «*историческій*» кинематографъ
его настоящими средствами пока что противорѣчитъ
мой идеѣ и задачѣ научно-популярнаго школьнаго кине-
тографа, и школьному научному кинематографу, начав-
му съ такимъ блескомъ и успѣхомъ осуществлять эту
ею и задачу, едва ли слѣдовало бы уклоняться отъ из-
аннаго имъ нормальнаго пути и жертвовать идеей чистой
учности и реализма въ угоду разносторонности и расши-
нію своей работы во что бы то ни стало.

И это тѣмъ болѣе, что широко развить дѣятельность въ
торическомъ направленіи школьный кинематографъ не
жетъ за недостаткомъ на рынкѣ лентъ, удовлетворяющихъ
ементарной историчности, передающихъ прошлое, напри-
ръ, такъ, какъ его передаетъ Художественный театръ. Не
жетъ же въ самомъ дѣлѣ школьный кинематографъ поль-
зоваться рыночными историко-кинематографическими мате-
лами, вырабатываемыми для разныхъ кинематографиче-
ихъ театровъ!

Если среди этого матеріала и найдется сносная тема
пр., 1812-й годъ), то не слѣдуетъ забывать, что она
только *сносная игра* въ Наполеона, 2) исключительно
редаетъ батальную сторону исторіи (односторонне; къ тому
это по нашимъ временамъ излишняя роскошь) и 3) она
ственная.

И весь вопросъ сводится къ тому, слѣдуетъ ли для еди-
наго опыта жертвовать принципомъ и довѣріемъ уча-
хся къ реализму кинематографа?

Не будетъ ли этотъ опытъ выгоднымъ только для кинемато-
фической мастерской и вреднымъ для принципіальной
тановки научнаго кинематографа?

Отказъ отъ историко-кинематографическихъ сеансовъ не
детъ потерей для школы.

Для нея нѣтъ надобности въ подобномъ иллюстрированіи
оріи фальшивымъ воспроизведеніемъ ея движеній. Вѣдь

къ услугамъ школъ прекрасный и богатый количестве
и качественно запасъ тѣневыхъ картинъ, рисующихъ
шлое въ образахъ, портретахъ, сценкахъ, взятыхъ изъ
ринныхъ гравюръ и рисунковъ современниковъ, какъ
художественныхъ картинъ художниковъ нашего времен

Здѣсь я предвижу возраженіе себѣ. Мнѣ скажутъ,
тѣневая картина, воспроизводящая образъ прошлаго,
бы съ картины большого художника (напр., Верещаги
въ концѣ-концовъ даетъ въ значительной степени *проду*
воображенія художника и этимъ становится въ полож
историко-кинематографической ленты, такъ охаянной м

Я думаю, что это не такъ.

О портретахъ, рисункахъ современниковъ, передававш
дѣйствительность по живымъ впечатлѣніямъ, и говор
нечего: они даютъ не только близкій образъ прошлаго,
они сами по себѣ *историческій матеріалъ*.

Не такъ это даже по отношенію къ снимкамъ съ карт
современныхъ художниковъ.

Не такъ потому уже, что нельзя сравнивать игру воо
женія Рѣпина, Верещагина, Иванова, Рериха, питающ
свое творчество многолѣтнимъ и всестороннимъ изучен
историческаго сюжета, переносимаго на полотно, съ ш
воображенія маленькаго артиста или статиста: и воображ
бываютъ не равноцѣнныя. А во-вторыхъ, нельзя сравни
Верещагина со статистомъ кинематографической мастер
еще и потому, что художникъ спокойно и въ теченіе го
переноситъ на полотно моментъ, сцену, движеніе, выно
ное имъ въ своемъ творческомъ сознаніи, а статистъ,
бы онъ былъ артистъ Художественнаго театра, долженъ
вать образъ въ игрѣ своего лица, въ позахъ и т. п.
рядѣ быстро смѣняющихся движеній и моментовъ, при
благопріятной обстановкѣ, при быстрой смѣнѣ декора
и т. под.

Чтобы передать историческую роль, статисту нужно
никнуться эпохой; ему трудно исправить ложный по
позу, движеніе, данное въ общемъ развитіи дѣйствій,
бы режиссеръ и указалъ ему ошибку. Тогда какъ ху

никъ, сдѣлавшій невѣрный мазокъ, положившій неудачную тѣнь или краску, всегда имѣетъ время «взять кисть и исправить ошибку», въ силу внутренняго движенія, а не натаскиванія со стороны.

Думается, нельзя смѣшивать кинематографъ съ тѣневыми картинами и по другимъ соображеніямъ. Тѣневая историческая картина, въ качествѣ нагляднаго пособія, никогда не претендовала передавать жизнь такъ, какъ она была на самомъ дѣлѣ, въ ея движеніяхъ и развитіи положеній: она довольствовалась болѣе скромной задачей—быть приблизительной иллюстраціей того, какъ фактъ *могъ быть: правда реальная въ прошломъ для нея идеалъ; обычно же она довольствовалась правдой идеальной, приближенной.*

Но плохъ тотъ кинематографъ, который бы довольствовался столь немногимъ. И учащіе, и дѣти привыки смотрѣть на тѣневую картину, какъ на картину, а не фотографію съ дѣйствительности.

Уподобляя въ этомъ отношеніи кинематографъ тѣневой картинѣ, мы сводимъ кинематографъ на положеніе тѣневой картины.

Впрочемъ есть области, гдѣ кинематографъ могъ бы воспользоваться иллюстраціоннымъ матеріаломъ, пригоднымъ для историческихъ демонстрацій.

Съ пользой для исторіи кинематографъ могъ бы дать рядъ историческихъ прогулокъ по музеямъ, вокругъ памятниковъ, по развалинамъ историческихъ городовъ (Помпея, Римъ) и т. д. Но это не будетъ уже историческій кинематографъ, какъ его понимаютъ сторонники игры въ Наполеоновъ, Грозныхъ, Мономаховъ и т. под. Это будетъ демонстрація памятниковъ историко-географическая, это будетъ прекрасная замѣна экскурсіи для тѣхъ, кто не можетъ осуществить ее въ дѣйствительности, и введеніе этого отдѣла можно только привѣтствовать.

Далѣе, теперь предпринимается, какъ мнѣ извѣстно, лицами, близко стоящими къ московскому городскому кинематографу, попытка организовать рядъ бытовыхъ картинъ сценъ изъ русскаго-прошлаго (напр., день царя Алексѣя

Михайловича, день Петра Вел. и т. п.), подъ руководствомъ опытнаго руководителя-историка. Опытъ—не бѣда, онъ по-служитъ прекрасной пробой въ этомъ направленіи: умѣло инсценированный бытъ можетъ наиболѣе подойти къ тому, что понимаютъ подъ историческимъ кинематографомъ, и работа эта весьма своевременна: чѣмъ опредѣленнѣй будетъ умѣлая рука спеціалиста-историка руководить фабрикаціей кинематографическаго матеріала, тѣмъ кинематографъ лучше будетъ выполнять свое назначеніе. И не подставлять палки въ колеса прекраснаго начинанія хочу я, печатая свои пре-достереженія и скептическія замѣчанія, но въ надеждѣ, что этимъ самымъ помогу работникамъ кинематографа болѣе бережно и осмотрительно отнестись къ своему нелегкому труду, требующему большого опыта, разборчивости, знанія исторіи и сценическаго дѣла, доступа въ историческіе музеи и собранія и громадныхъ матеріальныхъ затратъ, при полной свободѣ и независимости отъ «хозяевъ» мастерскихъ, обычно требующихъ произвести товару поболѣе, цѣною подешевле.

Но повторяю, что такого рода историческія ленты, даже при самомъ талантливомъ и умѣломъ исполненіи ихъ, дать содержаніе «историческому» кинематографу не могутъ, стать на ряду съ лентами научно-школьнаго географическаго и естественно-историческаго кинематографа онѣ не должны. Это будетъ историческій театръ, игра въ исторію, а не живое воспроизведеніе историческихъ явленій; и дѣтей, от-рвавшихся отъ видовъ Индіи, необходимо предупредить, что «сейчасъ имъ будетъ показано представленіе изъ жизни царя Алексѣя Мих—ча, разыгранное такими-то артистами, а не подлинная фотографія съ этой жизни». Это предупре-жденіе особенно необходимо для учащихся начальныхъ школъ во избѣжаніе печальныхъ недоразумѣній. И здѣсь особенно нужно быть осторожнымъ, ибо въ этой области грань между научнымъ реальнымъ кинематографомъ и театромъ рушится.

В. Улановъ.

Образовательныя экскурсіи.

Едва ли найдется въ настоящее время педагогъ, кото-
й рѣшился бы выставить теоретическіе доводы противъ
разовательныхъ экскурсій. Въ самомъ дѣлѣ, — не есть
экскурсія, по удачному выраженію годового отчета одной
ь нашихъ лучшихъ школъ, «высшая доступная форма
шженія учениковъ съ объектомъ ихъ изученія», «интим-
е ознакомленіе ихъ путемъ внимательнаго наблюденія съ
длинными источниками тѣхъ знаній, которыя имъ сооб-
ются словомъ учителя и подкрѣпляются учебною книгой» [1])?
И, тѣмъ не менѣе, кѣмъ изъ педагоговъ не овладѣвало
мнѣніе при практическомъ осуществленіи экскурсій? Не
евращается ли на практикѣ большинство экскурсій въ
остыя прогулки, правда, вносящія разнообразіе въ школь-
ю жизнь, но въ учебномъ отношеніи не оставляющія
ти никакихъ цѣнныхъ результатовъ? Между тѣмъ на-
ается обычный строго налаженный ходъ ученья, пропа-
отъ уроки у преподавателей, не принимающихъ въ эк-
рсіи участія, уроковъ же вообще такъ мало, а праздни-
ъ такъ много, ученики такъ плохо пріучены къ регуляр-
й работѣ и т. д., и т. д. Какъ сдѣлать такъ, чтобы трудъ,
раченный преподавателемъ на экскурсію, не пропалъ
омъ, чтобы стоящее внѣ сомнѣній теоретическое обосно-
іе экскурсій нашло себѣ соотвѣтствующее оправданіе и
своихъ учебныхъ результатахъ?

---

[1]) „Памятная книжка Тенишевскаго училища въ Петроградѣ за 1900—
уч. годъ“, стр. 108.

Необходимо провести нѣсколько болѣе отчетливую грани
между школьной прогулкой въ собственномъ смыслѣ эт
слова и образовательной экскурсіей. Первая преслѣдуетъ цѣ
воспитательныя и, несомнѣнно, имѣетъ свои raisons d'ê
которыхъ, однако жъ, мы не будемъ касаться въ этой стат
Предметомъ нашей статьи являются именно образовательн
экскурсіи, въ цѣляхъ воспитательно-учебныхъ, въ при
неніи къ обученію исторіи. Подобныя экскурсіи, прежде все
урокъ, проведенный только въ необычныхъ условіяхъ; та
долженъ смотрѣть на это преподаватель, и на такую
точку зрѣнія онъ долженъ поставить учениковъ. Въ экск
сіи должны принимать участіе всѣ ученики класса и, ра
мѣется, только одного класса, такъ, чтобы ихъ не было
резчуръ много, и чтобы всѣ они были болѣе или менѣе рав
по возрасту.

Автору предлагаемой статьи приходилось не разъ вы
пать и въ качествѣ руководителя, и въ качествѣ наблю
теля ученическихъ экскурсій. Накопился нѣкоторый пе
гогическій опытъ, и ознакомленіе со скромными результат
этого опыта—не станемъ скрывать, подчасъ и горькаго—
детъ, думается намъ, не безполезнымъ для нашихъ бо
молодыхъ товарищей по профессіи.

Подведемъ итоги теоретическому обоснованію образоват
ныхъ экскурсій. Нѣтъ, кажется, авторитета по педагоги
ской психологіи, который не подчеркивалъ бы преобладa
у дѣтей пассивнаго вниманія надъ активнымъ и дина
ческаго надъ статическимъ. «Ребенку»—говоритъ Мейман
обыкновенно гораздо труднѣе быть внимательнымъ на
ренно, чѣмъ тогда, когда извѣстная прелесть или интер
привлекаютъ его къ предмету его занятій» [1]). Экску
какъ разъ и даетъ богатѣйшій матеріалъ для пассив
вниманія; необычайная обстановка вводитъ въ дѣтскую д
рядъ новыхъ интересныхъ образовъ, съ которыми лег
свободно ассоціируются объясненія, сами по себѣ, въ о
денной классной обстановкѣ, далеко не въ такой степ

---

[1]) Э. Мейманъ. „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ", I, 85.

кватывающія. Сравните объясненіе опричнины Грознаго, ѣланное въ Александровскомъ Успенскомъ монастырѣ, или ьясненіе Бородинскаго сраженія, сдѣланное на Семенов-ихъ флешахъ, съ такими же и даже болѣе обстоятельными ьясненіями въ классѣ,—и вы сразу почувствуете разницу. первомъ случаѣ воображеніе находитъ себѣ отчетливую ору въ живомъ конкретномъ образѣ, во второмъ—дѣй-вуетъ только слово, съ содержаніемъ, часто по необходи-сти отвлеченнымъ. По этому поводу намъ приходилось слы-ть, что отрицательная сторона экскурсій—именно въ езмѣрномъ преобладаніи конкретнаго надъ отвлечен-мъ, въ трудности научнаго обобщенія матеріала, кото-й захватываетъ воображеніе дѣтей своими мелочами и шаетъ имъ сосредоточиться на главномъ. Но, во-первыхъ, и ъ экскурсіоннаго матеріала, при наличности знаній и ебно-педагогическаго такта, можно сдѣлать цѣлый рядъ нныхъ научныхъ выводовъ, не давъ дѣтямъ запутаться мелочахъ, а, во-вторыхъ,—такъ ли ужъ важны эти отвле-нно-научные выводы для юнаго экскурсанта, который все вно долженъ ихъ взять на память и для котораго не на-шилъ, быть можетъ, даже возрастъ строго-логическаго шленія? И не правы ли тѣ спеціалисты-психологи, кото-е чрезмѣрное обиліе абстрактныхъ наукъ ставятъ въ рекъ современной школѣ? [1]). Далѣе,—современная педаго-ическая психологія настаиваетъ на возможно отчетливой дивидуализаціи преподаванія, на такой постановкѣ дѣла, которой собственная индивидуальная одаренность ученика гла бы раскрываться съ достаточной полнотой и силой. ассное обученіе, по цѣлому ряду хорошо всѣмъ извѣстныхъ чинъ, едва-едва позволяетъ считаться съ индивидуаль-стью, часто, наоборотъ, нивеллируетъ учениковъ, состав-ть для нихъ своего рода Прокрустово ложе. Экскурсія осить существенный коррективъ въ эту нивеллировку: дь каковы бы ни были объясненія руководителя, они не-

[1]) См. напр. Дж. Селли. „Основн. нач. психол. въ прим. къ воспитанію“, 213.

сомнѣнно, если поставлены правильно, оставятъ немало м
ста и индивидуальной работѣ экскурсантовъ. Особенно бы
ваетъ такъ при экскурсіяхъ продолжительныхъ. Кажды
подойдетъ къ демонстрируемому матеріалу со своей мѣрко
со своимъ запросомъ, со своей апперцепціей, обратитъ вн
маніе на то, что его особенно заинтересовало. Если обст
новка музеевъ, при необходимости соблюденія строгой внѣш
ней дисциплины и ограниченности времени для осмотр
иной разъ все-таки смахиваетъ на классную, то какой пр
сторъ, какая живая струя самодѣятельности и творчест
открывается при экскурсіяхъ на свѣжемъ воздухѣ, кот
каждому можно осматривать съ какой угодно стороны, св
бодно выражать свое удовольствіе или удивленіе! Мало то
что ученики получаютъ здѣсь цѣнную возможность работ
соотвѣтствующей ихъ вкусамъ и темпераментамъ, — препо
даватель-руководитель, въ свою очередь, становится въ бл
пріятныя условія при изученіи внутренняго душевна
склада учениковъ: дѣти осматриваютъ какой-нибудь памя
никъ, — и тутъ довольно ярко обрисовываются различны
типы вниманія, воспріятія, памяти, всплываютъ такія ст
роны дѣтской душевной жизни, которыя помогутъ препод
вателю въ дальнѣйшемъ будущемъ и правильнѣе учить,
правильнѣе оцѣнивать своихъ питомцевъ.

Не позабудемъ отмѣтить еще одну выгоду образовате
ныхъ экскурсій. Образовательная экскурсія—не прогулка,
все же здѣсь необычная для учениковъ, новая и болѣе и
тересная обстановка. Все это поднимаетъ учебную воспри
чивость, усиливаетъ циркуляцію крови, повышаетъ наст
еніе, бодритъ и увеселяетъ. Еще по требованію «Духовна
регламента» учитель не долженъ быть ни вельми свирѣпы
ни меланхоликомъ; но, къ сожалѣнію, такова уже мелан
лическая атмосфера многихъ изъ нашихъ классовъ, что
ней становятся меланхоликами и преподаватель, и ученик
Образовательныя экскурсіи и въ этомъ отношеніи являю
для современной школы хорошимъ средствомъ.

Таковы въ общихъ чертахъ учебно-педагогическія осно
экскурсіи. Какъ теперь сдѣлать такъ, чтобы эти основы

только въ теоріи, но и на практикѣ дали тѣ цѣнные результаты, которыхъ мы отъ нихъ въ правѣ ждать? Какія побочныя обстоятельства мѣшаютъ правильному ходу экскурсіи, и на что именно долженъ обратить вниманіе руководитель, чтобы его первая прошедшая неудачно экскурсія не грозила стать и послѣдней?

Само собою разумѣется, залогомъ успѣха образовательной экскурсіи должна явиться основательная подготовка къ ней какъ самого преподавателя, такъ и учениковъ. То и другое удобно можетъ осуществиться лишь при одномъ очень важномъ съ технической стороны условіи, которымъ, однако жъ, обычно пренебрегаютъ: экскурсіи должны быть назначены въ самомъ началѣ учебнаго года на опредѣленные дни, съ оговоркой развѣ только разныхъ случайностей насчетъ погоды; такъ же предварительно должны быть выработаны планъ, объемъ и цѣль экскурсіи. Только при этомъ условіи преподаватель можетъ основательно ввести экскурсію въ учебный планъ и использовать ее достаточно продуктивно на урокахъ. Насколько это осуществимо практически и какія изъ этого воспослѣдуютъ удобства, прекрасно разъяснено въ одной изъ статей извѣстнаго сборника Б. Е. Райкова «Школьныя экскурсіи, ихъ значеніе и организація». Здѣсь дѣлается ссылка на педагогическій опытъ Петроградскаго Лѣсного коммерческаго училища, гдѣ въ теченіе всего курса ученикамъ доводилось сдѣлать до 60 экскурсій, изъ нихъ 17 по гуманитарнымъ отраслямъ знаній. Заранѣе поставленный въ извѣстность, когда и куда онъ отправится, преподаватель можетъ заблаговременно не только осмотрѣть, но и изучить тотъ экскурсіонный матеріалъ, который имъ выбранъ для демонстрацій. Во многихъ изъ современныхъ экскурсій преподаватель считаетъ свою задачу выполненной, если ему удастся привлечь къ объясненію какого-нибудь спеціалиста изъ числа лицъ, имѣющихъ ближайшее отношеніе къ мѣсту экскурсіи. Разумѣется, если преподаватель самъ совершенно не готовъ къ объясненію, то это—самый лучшій исходъ; но все же, какъ бы ни было компетентно и талантливо приглашенное преподавателемъ лицо, оно явится для

учениковъ постороннимъ, не сможетъ въ такой мѣрѣ, какъ преподаватель, связать даваемыя объясненія съ классной работой. Между тѣмъ связь съ курсомъ — это важнѣйшее необходимое условіе учебно-образовательной экскурсіи. Услуги ученаго спеціалиста, думается намъ, могутъ очень и очень пригодиться, но именно не при объясненіи ученикамъ, а при сообщеніи необходимыхъ справокъ и свѣдѣній самому преподавателю, когда онъ готовится самъ къ экскурсіи.

При подготовкѣ къ экскурсіи преподаватель подходитъ къ экскурсіонному матеріалу съ двухъ точекъ зрѣнія: онъ долженъ, во-первыхъ, отмѣтить и выдѣлить все, дѣйствительно цѣнное и важное по отношенію къ избранной имъ экскурсіонной темѣ, а, во-вторыхъ,— не оставить безъ вниманія и всего, что въ силу тѣхъ или иныхъ условій, по особенностямъ ли возраста или пола, по особенностямъ ли захватившихъ дѣтей современныхъ событій, можетъ вообще стать интереснымъ ученикамъ. Выдвигаемое нами соображеніе по поводу этой второй категоріи экскурсіоннаго матеріала имѣетъ мѣсто потому, что, какъ сказано, экскурсія именно и базируется въ значительной степени на пассивномъ вниманіи, и нельзя не считаться со всѣмъ тѣмъ, что его вообще привлекаетъ. Если преподаватель пройдетъ мимо такихъ предметовъ, которые сами по себѣ возбудятъ въ дѣтяхъ интересъ, то вѣдь послѣднія или останутся неудовлетворенными, и эта неудовлетворенность станетъ источникомъ нежелательной разсѣянности, или сами начнутъ спрашивать руководителя, нарушивъ своими вопросами правильный ходъ объясненій. Нечего и говорить, что подчасъ предметъ, способный заинтересовать учениковъ, совершенно не цѣненъ ни въ научномъ, ни въ эстетическомъ отношеніи; но мы вовсе не настаиваемъ на томъ, чтобы преподаватель тратилъ много времени на объясненія такого второстепеннаго матеріала: характеристика такого матеріала можетъ быть прямо отрицательной, достаточно иногда указать, почему тотъ или иной предметъ, привлекающій на первый взглядъ вниманіе, по существу не является интереснымъ.

Если подготовка къ экскурсіи неизбѣжно требуетъ пред-

арительнаго и, можетъ быть, неоднократнаго посѣщенія на-
ѣченнаго къ экскурсіи мѣста, то нельзя, конечно, обойтись
безъ знакомства съ соотвѣтствующей спеціальной лите-
атурой. За послѣднее время появился цѣлый рядъ путево-
ителей и руководствъ для экскурсій, и въ составленіи
дного изъ такихъ руководствъ принималъ даже участіе самъ
ишущій эти строки. Обстоятельный обзоръ такого рода
еціально-экскурсіонной литературы составитъ, надо ду-
ать, задачу особой статьи. Здѣсь пока приходится отмѣ-
ть, что, во-первыхъ—при достаточномъ числѣ путеводите-
й для столицъ, ихъ очень мало для провинціи, а, во-вто-
ыхъ,—многіе изъ новыхъ путеводителей, при несомнѣнномъ
ѣществѣ изложенія, скорѣй сообщаютъ читателю то или иное
строеніе, чѣмъ знаніе. Въ большинствѣ случаевъ путеводи-
ль вообще не исключаетъ необходимости ознакомленія со
еціальной литературой въ болѣе широкомъ масштабѣ и,
режде всего, съ касающейся экскурсіоннаго матеріала общей
стью историческаго курса; а затѣмъ нерѣдко болѣе, чѣмъ
еціальные путеводители, оказываются полезными и разныя
одаваемыя на мѣстахъ брошюры. Часто, по тенденціозно-
и изложенія, по неправильному освѣщенію нѣкоторыхъ
ктовъ, брошюры эти не годятся для учениковъ; но, разу-
ется, никакая тенденціозность не помѣшаетъ преподава-
лю извлечь порой и изъ этихъ брошюръ кое-что цѣнное. Та-
вы, напр., житія мѣстныхъ святыхъ, сказанія объ иконахъ,
ь основаніи обителей, о чудесахъ. Въ 1911 году вышелъ
общемъ довольно хорошій путеводитель по Волгѣ г-дъ
пешинской и Добрынина, подъ ред. А. А. Крубера; и тѣмъ
менѣе здѣсь ничего нѣтъ ни о Николаевскомъ Бабаев-
омъ монастырѣ [1]), характерномъ памятникѣ русской про-
шленной колонизаціи Поволжья, ни о времени и условіяхъ
зникновенія Ипатьевскаго монастыря.

Возможно, что преподаватель уже заранѣе настолько зна-

---

[1]) На плесѣ между Ярославлемъ и Костромой, на правомъ б. Волги. Есть
шюра мѣстнаго изданія (А. Воскресенскій.—„Николаевскій Бабаевскій
дежительный монастырь Костромской епархіи и святыни его". Костр. 1912)

комъ съ мѣстомъ экскурсіи, что цѣль или, вѣрнѣе, тем
послѣдней для него ясна; возможно, наоборотъ, что и тем
выясняется лишь послѣ предварительнаго изученія матеріа
ла. Тема можетъ быть широкой и узкой, и, разумѣется,
предпочтительности той или другой окончательно можн
говорить лишь примѣнительно къ данному конкретному слу
чаю. Слишкомъ суживать тему, однако жъ, не слѣдуетъ, д
это и невозможно уже потому, что экскурсіи не бываю
часты, и рѣдко удается посвятить обозрѣнію одного и то
же мѣста нѣсколько экскурсій; но, съ другой стороны, ра
ширеніе темы представляетъ въ педагогическомъ отношен
несомнѣнную опасность или завалить воображеніе учен
ковъ чрезмѣрнымъ количествомъ матеріала, или, если пр
подаватель, при широкой темѣ, все-таки показываетъ н
многое,—дать объ объясняемомъ лишь слабое представлен
Лучше всего удаются экскурсіи, гдѣ и объясненія, и объем
демонстрируемаго правильно соразмѣрены какъ другъ с
другомъ, такъ и съ силами учениковъ. И въ отношеніи с
держанія темы приходится признать особенно удобнымъ
удачнымъ характеристику какого-нибудь опредѣленнаго ли
или небольшой ихъ группы.

Въ выборѣ темы слѣдуетъ считаться съ объемомъ экску
сіи, какъ и въ опредѣленіи объема—съ темой. Необходи
затѣмъ заранѣе выяснить себѣ и способъ, и порядокъ об
ясненія. Чѣмъ съ болѣе молодымъ возрастомъ имѣетъ дѣ
руководитель, тѣмъ больше онъ долженъ давать мѣста с
мостоятельному дѣтскому наблюденію, заставлять, та
сказать, говорить сами наблюдаемые предметы. Иначе, п
отсутствіи у ребенка критическаго отношенія къ объяснен
мы рискуемъ въ корнѣ подорвать ту дѣтскую самодѣятел
ность, проявленіе которой, какъ было уже сказано, соста
ляетъ одну изъ самыхъ положительныхъ сторонъ экскурсі
Очень хорошо, если при экскурсіи съ младшимъ возрасто
преподаватель прямо придастъ своему объясненію катехи
ческую форму, по возможности заставляя самихъ ученико
тутъ же на мѣстѣ дѣлать выводы изъ того, что они видя
Это, несомнѣнно, возможно во многихъ случаяхъ. Такъ,

время одной изъ нашихъ экскурсій въ Кремлевскій дворецъ съ учениками III-го класса, объясненія, при осмотрѣ теремовъ, были замѣнены рядомъ вопросовъ: на какія климатическія и бытовыя условія могутъ указывать маленькія окна или большія печи, или тяжелая, иногда прямо неподвижная мебель и т. д. Ученики, даже при полномъ отсутствіи предварительныхъ классныхъ объясненій (экскурсія, по разнымъ причинамъ, вышла довольно случайной), все же давали интересные и толковые отвѣты. Затѣмъ, если и вообще приходится имѣть въ виду возможно большую конкретизацію экскурсіонной темы, то это особенно важно при экскурсіи съ младшимъ возрастомъ. Вѣдь, по признанію психологовъ, ребенокъ мыслитъ преимущественно отдѣльными представленіями, а собственныя его дѣйствія опредѣляются, по большей части, лишь единичными конкретными цѣлями или мотивами [1]). Эти-то единичныя цѣли или мотивы,—поскольку они имѣли мѣсто въ томъ или другомъ объясняемомъ явленіи,—и слѣдуетъ выдвинуть на первый планъ при объясненіяхъ дѣтямъ. При характеристикѣ того или другого памятника надо остановиться или на личности строителя, или на личности представленнаго на памятникѣ замѣчательнаго человѣка, объяснивъ по возможности, за что и при какихъ обстоятельствахъ воздвигнутъ памятникъ: и—надо замѣтить—нечего тутъ бояться нѣкоторыхъ хронологическихъ и топографическихъ подробностей,—онѣ совершенно легко и естественно укладываются въ головы дѣтей, если только послѣднія ясно представляютъ себѣ «кто» и «гдѣ». Въ отношеніи порядка объясненій слѣдуетъ держаться правила, чтобы при переходѣ отъ одного предмета къ другому объясненіе составляло по возможности стройную логическую цѣпь, получало характеръ одной цѣльной бесѣды, послѣдовательно опирающейся на тотъ или иной конкретный матеріалъ. Къ сожалѣнію, не всегда это удобно по техническимъ условіямъ; не говоря уже объ обзорѣ архитектурныхъ памятниковъ, часто разбросанныхъ на большомъ пространствѣ,

---

[1]) Э. Мейманъ. „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ“, I, 65.

даже и обзоръ нашихъ музеевъ, какъ провинціальныхъ, такъ и столичныхъ, положительно иногда ставитъ втупикъ полнымъ отсутствіемъ систематическаго распредѣленія матеріала. Въ такихъ случаяхъ объясненія необходимо должны заключаться послѣсловіемъ, гдѣ и подводятся только что видѣнному соотвѣтствующіе логическіе итоги, съ повторнымъ осмотромъ нѣкоторыхъ предметовъ, которые почему-либо важны, но въ общей массѣ впечатлѣній недостаточно выдѣлились.

Разработавъ тему, объемъ, планъ экскурсіи, заранѣе изучивъ свой экскурсіонный матеріалъ, преподаватель долженъ, при нормальной постановкѣ экскурсіоннаго дѣла, озаботиться подготовкой къ экскурсіи и самихъ учениковъ. Психологія учитъ, что особенно запечатлѣвается въ душѣ дѣтей то, къ чему они подходятъ съ извѣстной уже готовой апперцепціей, пробужденной любознательностью, другими словами, если они заранѣе до нѣкоторой степени ознакомлены съ тѣмъ, что имъ будутъ показывать. Если экскурсіи намѣчены въ началѣ года и предметомъ ихъ является обозрѣніе музеевъ или мѣстностей, доступныхъ посѣщенію отдѣльныхъ учениковъ, то будетъ нехудо, если желающіе изъ послѣднихъ и сами предварительно посѣтятъ мѣсто экскурсіи: скажемъ по опыту, это не помѣшаетъ, а только поможетъ. Во-первыхъ,—это не безполезно въ техническомъ отношеніи, такъ какъ при многолюдной экскурсіи все-таки бываетъ трудно достаточно хорошо показать все всѣмъ; а, во-вторыхъ—если и возникаетъ здѣсь опасеніе объ утратѣ для учениковъ прелести новизны, то вѣдь новизна, какъ уже было сказано, далеко не является сама по себѣ рѣшающимъ источникомъ интереса; наоборотъ, особенно по отношенію къ младшему возрасту, разъ видѣнное и болѣе или менѣе воспринятое, возбудившее рядъ вопросовъ, становится источникомъ интереса болѣе дѣйствительнымъ, чѣмъ новое. Такъ старая, извѣстная и чуть не наизусть выученная сказка пріобрѣтаетъ часто для дѣтей особенную прелесть. Урокъ, предшествующій экскурсіи, полезно посвятитъ предварительнымъ объясненіямъ, частью составляющимъ какъ бы введеніе въ экскурсію, а

частью восполняющимъ то, чего, по разнымъ условіямъ, нельзя будетъ сказать во время самой экскурсіи. Затѣмъ, какъ тамъ, гдѣ исключается возможность планомѣрнаго объясненія по разнымъ независящимъ обстоятельствамъ, такъ даже и тамъ, гдѣ такія объясненія возможны, нѣкоторые преподаватели сообщаютъ ученикамъ рядъ руководящихъ основныхъ вопросовъ, отвѣты на которые они должны дать сами, на основаніи показаннаго и объясненнаго; вопросы такіе могутъ быть полезны, если, однако жъ, достаточно широки по своему содержанію и не слишкомъ стѣсняютъ индивидуальность учениковъ.

Памятники, съ которыми предстоитъ ознакомиться экскурсантамъ, обыкновенно будятъ воображеніе, воскрешаютъ старину; очень удобно, если навстрѣчу этому пробудившемуся воображенію юныхъ наблюдателей руководитель вовремя выдвинетъ и соотвѣтствующій художественный матеріалъ. Передъ экскурсіей слѣдуетъ ознакомить учениковъ съ картинами на сюжеты, имѣющіе отношеніе къ мѣсту экскурсіи, съ такими же музыкальными произведеніями (хотя бы, напр., съ тѣми или другими народными пѣснями), наконецъ, особенно съ подходящими къ случаю литературными произведеніями. Несложныя хоровыя пѣсни, небольшія стихотворенія можно прямо разучить спеціально для экскурсій: и такой литературно-музыкальный матеріалъ, опять-таки скажемъ по опыту, приноситъ во время экскурсій большую пользу. Прежде всего, при одновременномъ дѣйствіи на воображенье и памятника, и исполняемаго въ виду этого памятника произведенія, получается въ результатѣ глубокохудожественное сочетаніе образовъ, которое, въ свою очередь, поможетъ и учебной сторонѣ дѣла, содѣйствуя запоминанію видѣннаго; а затѣмъ это будетъ прекраснымъ средствомъ использовать неизбѣжные при каждой болѣе или менѣе отдаленной экскурсіи перерывы [1]). Въ указанномъ уже нами руководствѣ для экскурсій, книгѣ Райкова, авторъ одной изъ статей, въ цѣ-

---

[1]) Ср., напр., описаніе экскурсіи Н. М. Мендельсона въ с. Захарово. „Отчетъ моск. общ. распр. комм. образованія“, 1912 г., стр. 188.

ляхъ поддержанія экскурсіонной дисциплины, рекомендуетъ работу каждаго дня распредѣлять такъ, чтобы ученики устали: тогда они и во-время спать улягутся, не пойдутъ ни въ циркъ, ни въ кинематографъ, не будутъ разборчивы въ ѣдѣ и постели [1]). Но, во-первыхъ, такое заранѣе обдуманное доведеніе учениковъ до усталости къ концу дня едва ли не отразится, въ концѣ-концовъ, вредно на экскурсіонной работѣ, а вовторыхъ—скажемъ по опыту—именно усталость и вызываетъ иногда въ экскурсантахъ излишнюю нервозность и требовательность. Во всякомъ случаѣ очень не безполезны развлеченія, которыя самъ преподаватель будетъ имѣть въ своемъ распоряженіи для использованія экскурсіонныхъ досуговъ. Наконецъ, для заполненія досуговъ важно и чтеніе. При болѣе или менѣе продолжительныхъ экскурсіяхъ не мѣшаетъ захватить съ собой и маленькую библіотечку, съ содержаніемъ, болѣе или менѣе приноровленнымъ къ тому, что ученики видятъ или слышатъ.

Нѣсколько особенный видъ получаютъ и сама экскурсія, и подготовка къ ней въ томъ случаѣ, если объяснителями выступаютъ сами ученики. Какъ организовать и подготовить этотъ своего рода опытъ взаимнаго обученія — прекрасно разъяснено г-номъ Тумимомъ въ его статьѣ «По слѣдамъ Петра Великаго» [2]), и здѣсь намъ остается только отослать читателя къ этой статьѣ. Нельзя не согласиться, что мысль о привлеченіи къ объясненію самихъ учениковъ является въ высшей степени интересной и заманчивой. Но да будетъ намъ позволено все-таки сдѣлать нѣсколько замѣчаній. Во-первыхъ,—въ роли объяснителей выступаютъ, разумѣется, не всѣ ученики, а только нѣкоторые, наиболѣе одаренные: они будутъ весьма дѣятельно готовиться къ экскурсіи, но также ли заинтересуются ей остальные ученики, не предназначенные къ активной роли? Не создастъ ли это порядокъ, при которомъ получатъ очень много нѣкоторые избранные и получатъ мало остальные? Затѣмъ—самыя объясненія со сто-

---

1) Б. Е. Райковъ. „Школьныя экскурсіи“, стр. 105.

2) Б. Е. Райковъ. „Школьныя экскурсіи“.

оны учениковъ требуютъ основательной подготовки. У насъ, ъ сожалѣнію, есть еще мѣста, куда можно проникнуть или кскурсіи, или—въ крайнемъ случаѣ съ особыхъ разрѣшеій—преподавателю, но куда доступъ отдѣльнымъ посѣтителямъ прегражденъ (напр., Патріаршая разница); ученики ри этомъ лишены возможности предварительно изучить соотвѣтствующій матеріалъ; и еще затруднительнѣе обстоитъ ѣло съ иногородними экскурсіями. Наконецъ, ученики у умима предварительно набираютъ сами требуемую для экскурсіи литературу, и здѣсь почтенный авторъ предусматриваетъ случай, когда его питомцы могутъ что нибудь существенное «проморгать»; не можетъ ли случиться чего-либо одобнаго и при самомъ веденіи экскурсіи? Вѣдь мы уже наемъ, какъ сложно и отвѣтственно экскурсіонное объясніе. Разумѣется, преподаватель слѣдуетъ за ученикомъ по ятамъ, исправляетъ и направляетъ, но все же, думается амъ, дѣло выйдетъ удачно только въ томъ случаѣ, если маленькій объяснитель и въ своей подготовкѣ къ экскурсіи е будетъ предоставленъ самому себѣ, если преподаватель айдетъ возможнымъ съ каждымъ изъ такихъ объяснителей дѣлать рядъ предварительныхъ экскурсій. А такая работа, тнимающая и у преподавателя, и у будущаго руководителя раздничный отдыхъ,—не окажется ли она, въ концѣ-концовъ, непосильной обоимъ?

Нечего и говорить, что передъ экскурсіей необходимо принять всѣ мѣры къ возможно полному запечатлѣнію экскурсіоннаго матеріала въ разнаго рода открыткахъ, фотографіяхъ, рисункахъ, планахъ, маршрутахъ и т. п. Въ высшей степени важно также веденіе дневниковъ. Запись, разумѣется, должна быть самой краткой: при продолжительной экскурсіи преподаватель для образца можетъ самъ продиктовать одну такую запись.

Экскурсіонная работа не заканчивается самой экскурсіей: надо ей подвести итоги по возвращеніи. Самое лучшее—устроить классную бесѣду, темой которой поставить отношеніе видѣннаго на экскурсіи къ соотвѣтствующей части курса. Далѣе слѣдуетъ разобрать, какія наблюденія сдѣлали ученики

сами, помимо объясненій преподавателя, что того или иного ос
бенно заинтересовало и почему? Наконецъ, на бесѣдѣ же с
поставляются данныя, добытыя на только что законченн
экскурсіи, съ данными прежнихъ экскурсій,—если, разумѣе
ся, таковыя имѣли мѣсто и если все экскурсіонное дѣ
какъ мы уже настаивали ранѣе, подчинено одному обще
стройному плану. Передъ бесѣдой преподаватель може
осмотрѣть дневники, которые и положитъ въ основу пла
бесѣды. Возьмемъ для примѣра одну устроенную нами
сѣду (занявшую цѣлыхъ три урока), когда ученики III кла
са, ознакомленные уже съ московскимъ кремлемъ, посѣти
затѣмъ Троице-Сергіеву лавру. Тема бесѣды распала
прежде всего, на три основныхъ вопроса: 1) личность
Сергія и условія возникновенія лавры, 2) лавра, какъ ти
древне-русскаго монастыря, и 3) главнѣйшія историческ
событія, въ которыхъ выступала лавра. Въ первомъ вопр
сѣ, въ свою очередь, выдвинуты были какъ матеріальны
условія основанія лавры (бѣгство родителей св. Сергія
Радонежъ отъ притѣсненій намѣстника Калиты), такъ и д
ховныя—потребность созерцательной жизни и уединенія
эпоху культурнаго упадка. Въ характеристикѣ лавры, ка
типа монастыря, предложены были вопросы объ ея колони
ціонномъ, военномъ, хозяйственномъ и культурно-просвѣ
тельномъ значеніи. Изъ событій отмѣчены Куликовск
битва, дѣятельность въ эпоху Смуты и стрѣлецкіе бунт
Лавру удалось сопоставить въ отношеніи военной и церко
ной архитектуры съ московскимъ кремлемъ (первую съ точ
зрѣнія сходства, напр., Тайницкія ворота и Каличья баш
вторую—съ точки зрѣнія различія, напр., колокольня лав
и Ивановская). Собственныя наблюденія учениковъ косн
лись, главнымъ образомъ, внѣшняго вида храмовъ, цвѣта
количества ихъ главъ, содержанія росписи трапезы и т.
Одинъ ученикъ подмѣтилъ, что у храма св. Троицы вы
лочена вся кровля, и самостоятельно нашелъ этому объясн
ніе въ особой исторической и церковной важности эт
сравнительно небольшого храма.

Далѣе—очень полезна письменная работа, классная и

домашняя, которая, по нашему мнѣнію, должна быть напи-сана послѣ бесѣды. Поскольку учебно-педагогическая цѣн-ность экскурсіи опредѣляется именно проявленной ученика-ми, хотя бы и подъ руководствомъ преподавателя, самодѣя-тельностью, постольку необходимо, чтобы при назначеніи темъ для письменной работы здѣсь болѣе, чѣмъ во всѣхъ другихъ случаяхъ примѣненія этого учебнаго средства, была принята во вниманіе индивидуальность учениковъ. Темъ должно быть нѣсколько, и распредѣлить ихъ лучше всего по основнымъ типамъ воспріятій. Типы эти преподаватель мо-жетъ подмѣтить самъ, если экскурсія достаточно продолжи-тельна; или, въ противномъ случаѣ, можно воспользоваться уже имѣющимися въ наукѣ схемами, хотя бы, напр., схемой Бинэ или Леклера, какъ онѣ описаны въ извѣстныхъ «Очер-кахъ психологіи для воспитателей и учителей» А. Нечаева [1]). По нашимъ личнымъ наблюденіямъ, экскурсанты обыкно-венно распадаются на двѣ группы: субъективную и объек-тивную. Представители одной будутъ останавливаться пре-имущественно не на самыхъ предметахъ, а на тѣхъ внут-реннихъ переживаніяхъ, которыя эти предметы, по ассоціа-ціи, вызываютъ; представители второй, наоборотъ, заинтере-суются непосредственно видѣннымъ. Первую группу, въ свою очередь, можно разбить на нѣсколько подгруппъ, со-образно съ характеромъ ассоціацій, на типы, напр., интел-лектуальный, эмоціонный, практически-волевой (къ чему слу-жилъ или служить? что можно съ тѣмъ или другимъ сдѣлать?). Во второй группѣ различаются типы, сосредоточивающіе вни-маніе на отдѣльныхъ предметахъ или на ихъ взаимномъ со-отношеніи. Если взять нашу схему, то, напр., послѣ поѣздки въ Ростовъ Великій можно предложить ученикамъ средняго возраста такія темы: 1) Ростовъ, какъ политическій центръ Верхневолжской Руси XII—XIII в. 2) Князь Василько Кон-стантиновичъ Ростовскій и его судьба. 3) Какую можетъ принести пользу исторіи изученіе древностей Ростова? 4) Ро-

[1]) Часть I, стр. 162—163. Сравн. также Гуго Мюнстерберг. „Психологія и учитель“, стр. 138.

стовскіе надстѣнные храмы, ихъ архитектура и стѣнная роспись. 5) Жизнь ростовскихъ князей по предметамъ ихъ быта, выставленнымъ въ Бѣлой Палатѣ и Княжескихъ теремахъ. Слѣдуетъ ли, чтобы всѣ темы были непремѣнно использованы? Думаемъ, такое требованіе излишне. Если предложенныя темы вѣрно отвѣчаютъ имѣющимся среди учениковъ индивидуальнымъ типамъ, то онѣ будутъ всѣ использованы и безъ всякаго давленія со стороны; если же преподаватель ошибся, распредѣлилъ на группы въ противорѣчіе съ дѣйствительностью, то требованіе объ использованіи всѣхъ темъ могло бы, разумѣется, только повредить дѣлу. Лучшія изъ поданныхъ работъ слѣдуетъ, по возможности, въ томъ или другомъ видѣ, оставить при школѣ, как при школѣ же надо оставить и собранныя во время экскурсій коллекціи разнаго иллюстраціоннаго матеріала — фотографіи, открытки, альбомы, образцы мѣстныхъ производств и т. п.; все это составитъ цѣнный вкладъ въ школьный экскурсіонный музей, который вообще, по нашему мнѣнію необходимо долженъ быть устроенъ при каждой школѣ, как важное учебное пособіе.

Таковы наши соображенія и пожеланія насчетъ учебно образовательныхъ экскурсій. Знаемъ заранѣе, что встрѣтим рядъ возраженій, и намъ бы хотѣлось остановиться на нѣ которыхъ изъ нихъ.

Прежде всего—мы отводимъ экскурсіямъ слишкомъ мног мѣста въ учебномъ курсѣ; только экскурсіями и придетс заниматься, а между тѣмъ, въ отношеніи исторіи, экскурсі все же даетъ по преимуществу лишь ограниченный мѣстны матеріалъ. На это мы отвѣтимъ, что экскурсій по одном предмету вообще не предполагаемъ болѣе двухъ на учебны годъ; а что касается до мѣстной исторіи, то, не говоря уж о глубоко-образовательномъ значеніи именно тѣхъ знаній которыя намъ объясняютъ окружающее,—мѣстная исторія по условіямъ всего историческаго хода нашей государствен ности,—въ громадномъ большинствѣ случаевъ заключают въ себѣ и достаточно элементовъ немѣстныхъ, общегосуда

ственныхъ. Исключеніе составляютъ западныя окраины, но онѣ въ свою очередь жили такой исторической жизнью, которая не благопріятствовала узкому обособленію отдѣльныхъ міровъ.

Второе возраженіе—мелочность регламентаціи, чрезмѣрное обиліе нашихъ педагогическихъ лѣкарствъ, между тѣмъ какъ лѣкарства эти настолько иной разъ просты, что сами собой подразумѣваются. На это скажемъ, что наша мелочность лишь кажущаяся. Если мы говоримъ порой о томъ, что, казалось бы, всѣмъ ясно и безъ нашихъ словъ, то это единственно потому, что нерѣдко само собой ясное, къ сожалѣнію, все же очень мало проводится на практикѣ; что же касается количества нашихъ требованій, то надо вспомнить, что выполненіе значительной части ихъ растягивается на очень значительный періодъ времени—подготовки экскурсіи и подведенія ея итоговъ.

Наконецъ—третье возраженіе, непомѣрная трудность. Найдутся люди, которые, прочитавъ эту статью, покачаютъ головой и скажутъ, что своими совѣтами мы не облегчаемъ дѣла экскурсій, а только безконечно затрудняемъ; выходитъ, что къ экскурсіи, продолжающейся нѣсколько часовъ, надо готовиться недѣлями. Но развѣ въ началѣ педагогической дѣятельности не приходится подолгу готовиться и къ каждому уроку? И развѣ въ этой подготовкѣ нѣтъ отраднаго для всякаго интеллигентнаго человѣка элемента самообразованія? Подготовка къ экскурсіи проходитъ вообще живѣе и интереснѣе, чѣмъ подготовка къ простому классному уроку. И если хорошо выполненный урокъ сторицей вознаграждаетъ преподавателя за потраченныя силы, то еще большее внутреннее удовлетвореніе приноситъ удачная экскурсія. Индивидуальная работа руководителя находитъ себѣ живую отзывчивую опору въ дружной работѣ его спутниковъ; получается цѣлостный коллективъ, радостный обмѣнъ мыслей, и преподаватель столько же является здѣсь наставникомъ, сколько и близкимъ другомъ учениковъ. Это облегчаетъ дальнѣйшую классную работу, вноситъ свѣжую струю въ

черезчуръ застоявшуюся атмосферу нашей въ большинствѣ случаевъ словесно-формальной школы.

Итакъ,—подойдемъ къ вопросу объ экскурсіяхъ посерьезнѣе. Стоитъ поработать надъ тѣмъ, чтобы преодолѣть всѣ трудности экскурсіоннаго дѣла, даже если эти трудности не малы. И мы бы отъ души желали, чтобы преподаватели посмотрѣли на это не какъ на новую тягость, на новую повинность, польза которой сомнительна, а какъ на важное учебно-образовательное средство, которое выдвигаетъ сама жизнь.

Д. Жариновъ.

Опытъ работы съ классомъ по исторической хрестоматіи.

„Хрестоматія по русской исторіи. Составилъ Михаилъ Коваленскій". Томъ I. Изданіе т-ва „Міръ" въ Москвѣ 1914. Цѣна 75 коп., стр. VIII + 160.

1.

Пользоваться первоисточникомъ въ средней школѣ для преподавателя стало прямо насущной необходимостью. Придавая его рѣчи особую доказательность, освѣщая ее, дѣлая колоритнѣе для опредѣленной эпохи—первоисточникъ безусловно заинтересовываетъ учащихся. Но вставленный въ разсказъ въ видѣ небольшой цитаты или въ лучшемъ случаѣ болѣе или менѣе значительнаго извлеченія—первоисточникъ все еще имѣлъ случайное, какъ бы привходящее значеніе. Нужно было прочнѣе ввести его въ классный обиходъ. Конечно, найдется немало преподавателей, которые уже пользовались первоисточникомъ, то знакомя съ нимъ классъ въ общей бесѣдѣ, то предлагая его для ознакомленія отдѣльнымъ ученикамъ. Но всѣ эти начинанія не могли найти прочной основы,—разъ не было въ рукахъ класса исторической хрестоматіи, какъ обязательнаго пособія.

По выходѣ въ свѣтъ хрестоматіи г-на Коваленскаго пишущій эти строки тотчасъ же рекомендовалъ ученикамъ двухъ 5-ыхъ классовъ одной изъ провинціальныхъ гимназій пріобрѣсти ее; когда же этотъ сборникъ почтеннаго московскаго педагога былъ рекомендованъ уч. ком., его провели уже, какъ обязательное пособіе. Пріобрѣли хрестоматію не всѣ, но все же значительное количество учащихся, достаточное для того, чтобы вести общую работу съ классомъ.

Сознаемся, нашъ опытъ съ классомъ былъ очень недо-
статоченъ; на основаніи его едва ли можно сдѣлать прочны
выводы; получалось лишь какъ бы общее впечатлѣніе какого-
то освѣженія всѣхъ занятій.

Кромѣ чтенія отдѣльныхъ отрывковъ, какъ иллюстраці
къ бесѣдамъ, при чемъ считаемъ нужнымъ оговорить, чт
при этой формѣ пользованія хрестоматіей нѣтъ еще актив
ной работы самихъ учениковъ, хрестоматія г-на Коваленскаг
была использована нами тремя способами.

2.

Во-первыхъ, мы предлагали ученикамъ прочесть на дом
цѣлый отдѣлъ книги, имѣя въ виду какой-нибудь основно
вопросъ, опредѣляющій уголъ зрѣнія будущихъ классны
бесѣдъ.

Такъ нами было изучено татарское иго. (Отд. VI. Татары
Отрывки изъ Плано Карпини и Рубрука.) Вопросъ, пред
ложенный классу, мы формулировали такъ: «Сильныя
слабыя стороны организаціи татаръ». Во время самой бесѣ
ды висѣли картины: Максимова—«Въ Золотой Ордѣ» (из
коллекціи Думнова-Гартвига) и Иванова—«Баскаки» (из
коллекціи Гросмана-Князькова.)

Выяснивъ различіе въ міропониманіи представителей за
падно-европейскаго феодальнаго общества и татаръ-кочевни
ковъ, читая и разбирая фразу за фразой, общей работой с
классомъ, гдѣ принимало участіе около половины перегру
женнаго класса, мы выяснили, что цѣлый рядъ особы
свойствъ пассивной дисциплины татарина далъ ему возмож
ность быстро разбить русскія княжества, но отсутствіе твор
ческихъ силъ помѣшало прочности успѣха татаръ. Попутн
выяснился самый видъ этого ига, его особенности, характер
дани, роль баскаковъ и бесерменскихъ купцовъ.

Подобныя бесѣды безусловно должны приносить сво
пользу, но, какъ пришлось указать выше, болѣе точны
выводовъ, въ виду недостаточности опыта, сдѣлать нево
можно (бесѣда была проведена только одинъ разъ).

3.

Другой формой знакомства съ первоисточникомъ при помощи данной хрестоматіи была система рефератовъ.

Сначала рефераты брали, конечно, лучшіе ученики, но затѣмъ стали смѣлѣе и другіе, средніе по успѣхамъ, стѣснявшіеся сначала.

Преподаватель не ограничивался узкими рамками хрестоматіи, пользуясь документами и другихъ сборниковъ, порою привлекалъ матеріалъ изъ исторіи другихъ народностей. Порой, но лишь какъ дополненіе къ источнику, указывалось какое-нибудь пособіе.

Предлагаемъ здѣсь темы прочитанныхъ рефератовъ съ перечисленіемъ использованныхъ первоисточниковъ и краткимъ изложеніемъ наиболѣе интересныхъ рефератовъ.

1) Борьба со степью по былинѣ «Илья и Жидовинъ»:—Хрестоматія Буслаева. Въ рефератѣ выясненъ характеръ набѣга кочевниковъ. Олицетвореніе ихъ—Жидовинъ—хазаринъ. Илья, любимецъ мать сыры-земли, представитель осѣдлаго начала. Къ этимъ положеніямъ ученика Н. во время преній прибавили новое положеніе: разносословность княжеской дружины.

2) «Нравы и обычаи славянъ»—по отрывкамъ изъ Прокопія, Маврикія и Гельмольда—стр. 28—32. 2 реферата.

3) «Церковные люди древней Руси»—Уставъ Владиміра о церковныхъ судахъ—стр. 70.—Уставъ Всеволода о церковныхъ судѣхъ и людехъ.—Владимірскій-Будановъ, вып. 1, стр. 226 и слѣд. 2 реферата.

Въ рефератахъ авторы—ученики С. и С. остановились на опредѣленіи размѣровъ примѣненія церковнаго суда, выяснили группы церковныхъ людей, а одинъ изъ оппонентовъ, ученикъ Н., далъ любопытное сопоставленіе русскихъ изгоевъ съ «talulariі» западныхъ источниковъ.

4) «Отношеніе татаръ къ православной церкви»,—ярлыкъ Узбека, стр. 105. 2 реферата.

5) «Сравненіе западно-европейскаго феодализма съ русскимъ»—жалованныя грамоты кн. Ѳедора и Юрія стр. 111,

112. «Средневѣковье» ред. Д. Егорова. IV. Феодализмъ §§ 14, 15, 16 и 17. Пособіе: Павловъ-Сильванскій. Феодализмъ древней Руси.—1 рефератъ.

6) «Сравненіе феодальныхъ документовъ»—вышеупомянутые источники и, кромѣ того, льготная Дашурская грамота Шіони I и дарственная грамота Кудурру.—Древній міръ, ред. Б. Тураева и И. Бороздина, в. I. Востокъ. М. 1915 г. №№ 10 и 29.—1 рефератъ.

Ученики К. и Ф. выяснили родственныя явленія феодализма разныхъ странъ (иммунитетъ доходовъ и суда, коммендацію); введеніе льготной Дашурской грамоты дало представленіе о церковномъ греческомъ феодализмѣ.

7) «Ивановское торговое общество въ Новгородѣ»,—уставная грамота Всеволода-Гавріила, стр. 128, былина о Садкѣ, эпизодъ скупки товара по двумъ варіантамъ—Коваленскій, стр. 146, Буслаевъ, хрестоматія.—2 реферата.

Здѣсь очень удачно однимъ изъ референтовъ, ученикомъ Д., была подчеркнута и доказана демократичность этого Ивановскаго ста.

Позднѣе этотъ же ученикъ Д. ознакомился со статьею Никитскаго: «Св. Великій Иванъ на Опокахъ», Журн. Мин. Нар. Просв. 1870. Ч. CXLX, стр. 201—224, и далъ дополненія къ своему реферату.

8) и 9) Далѣе были прочтены двѣ пары однотипныхъ рефератовъ: «Отношеніе московскихъ князей къ областному населенію» и «Отношеніе литовскихъ князей къ областному населенію». Въ основу перваго реферата были положены уставная грамота Двинской земли—отрывокъ, стр. 117, и уставная Бѣлозерская грамота—Владимірскій-Будановъ, вып. II, стр. 109 и слѣд.; въ основу второго—уставныя грамоты Кіевской земли, стр. 152, и Витебской земли—Владимірскій-Будановъ, вып. II, стр. 96.

10) И, наконецъ, ученикъ К. прочелъ послѣдній рефератъ: «Сравненіе политики московскихъ и литовскихъ князей въ ихъ отношеніяхъ къ областному населенію».

Какъ отнеслись къ этимъ работамъ учащіеся?

Прежде всего нужно отдать должную честь самимъ рефе-

рентамъ, всѣ они безъ исключенія отнеслись серьезно, добросовѣстно къ своей задачѣ. Кропотливо разбираясь въ трудномъ памятникѣ, напр., въ литовскихъ или египетской грамотахъ, они обращались къ преподавателю за содѣйствіемъ, искали научныхъ справочниковъ, въ родѣ словаря Горбачевскаго, вдумывались въ текстъ, находили аналогіи, давали гипотезы, порою очень неглубокія, простодушныя, но весьма любопытныя для пониманія ихъ взглядовъ, ихъ пріемовъ. Весь классъ отнесся къ этому начинанію съ любопытствомъ; у части, можетъ быть, даже большинства, это любопытство носило чисто внѣшній характеръ, но мало по малу группа интересующихся увеличивалась. Бывали рефераты, которые не находили своихъ оппонентовъ, бывали, вызывавшіе по пяти, по шести возраженій. При наличности около 80 учениковъ въ обоихъ классахъ, около 30 принимало участіе въ бесѣдѣ.

Внѣшняя форма реферата, какъ и форма его произнесенія, была въ общемъ довольно слаба. Не забудемъ,—участники бесѣдъ и рефератовъ—отроки; къ этому времени мысли еще не складываются въ правильномъ порядкѣ, выраженія ихъ не отличаются еще ни глубиною, ни выпуклостью, ни ясностью. Но и въ этомъ отношеніи у тѣхъ, кто выступалъ уже болѣе раза, замѣчался нѣкоторый прогрессъ.

Итакъ, всего 15 маленькихъ рефератовъ (10—20 минутъ чтенія), проведенные въ 12—13 часовъ (по 6—7 на классъ)—приблизительно на 2—$2^1/_2$ мѣсяца при 4 часахъ въ недѣлю занятій. Какъ видно, это не отнимало слишкомъ много времени. Опытный преподаватель сумѣетъ, конечно, использовать данныя рефератовъ, оперируя ихъ выводами въ своихъ бесѣдахъ съ классомъ, болѣе того, сумѣетъ сократить въ связи съ этими рефератами и самыя бесѣды свои. Уйти въ тѣнь, издали руководя пріобрѣтеніемъ методическихъ навыковъ въ занятіяхъ,—это лучшій способъ толкнуть учащагося на путь самодѣятельности.

4.

Но интересно было бы узнать, какъ воспринимаютъ эти порывы лучшихъ или даже просто среднихъ учениковъ всѣ

рядовые ученики класса, интересно выяснить, какъ они, как
весь классъ способенъ прочесть и осмыслить какой-либ
отрывокъ первоисточника.

Съ этой цѣлью была организована оригинальная классна
работа,—третій видъ нашихъ занятій съ классомъ по хре
стоматіи М. Коваленскаго.

Для этой работы отъ ученика не требовалось никакой под
готовки. Классъ разбивался на 4 группы такъ, чтобы об
сидящіе на партѣ и другая пара сзади нихъ писали на раз
ныя темы, не имѣя надобности развлекаться совѣщаніем
съ сосѣдями. Каждой группѣ предлагался небольшой отры
вокъ изъ первоисточника или два-три однородныхъ отрыв
ка для сравненія; если отрывокъ оказывался труднымъ дл
перевода, давались объясненія къ нему. Ученики предуп
реждались, что во 1) они должны придерживаться тольк
текста, не писать всего, что они знаютъ по этому вопросу
и во 2) должны изъ отрывка взять только то, что указан
въ заданномъ вопросѣ. Съ этой цѣлью къ каждому отрывк
предлагался вопросъ.

На первый разъ были предложены слѣдующіе отрывки
Первой группѣ: изъ «Путешествія Гильбера де-Ланноа»
(§ 77 стр. 141, стр. 6-ая сверху: «Этотъ городъ независимъ
до словъ: «И тамъ я былъ у вышеупомянутыхъ епископа
синьйоровъ», стр. 8 снизу). 34 строчки. Сопроводительны
вопросъ: «Власти Великаго Новгорода».

Второй группѣ: «Русская правда», изъ академическа
списка, 19, изъ синодальнаго списка «О убійствѣ». (§ 25.
19, стр. 57 и 11, соотвѣтствующая статья, стр. 59) 25 стр
чекъ; къ переводу давались поясненія. Сопроводительны
вопросъ: «Что такое дикая вира?».

Третьей группѣ: изъ «Жалованной звенигородскаго кня
Юрія Савво-Сторожевскому монастырю» (§ 55, стр. 11
столб. 2-ой, стр. 11 снизу «А случитца судъ смѣстной. . .
до стр. 12 сверху столб. 1-го, стр. 113 «. . . въ городско
и волостного человѣка не вступаютца»). 23 строчки. Сопр
водительный вопросъ: «Что такое смѣстный судъ?».

Четвертой группѣ: изъ Ибнъ-Фаддлана. 1. Обычаи ру

совъ (§ 19, стр. 44, стр. 8 сверху. «Когда же умираетъ у нихъ глава» . . . до конца). 2. Похороны русса (стр. 44, первыя четыре строчки, далѣе стр. 45, столб. 2-ой, стр. 17 сверху «Когда настало среднее время. . . .» до словъ «. . . . ведите меня къ нему». Изъ Ибнъ-Даста о Руссіи (§ 20. 2 стр. 48, 13 послѣднихъ строчекъ). 39 строчекъ. Сопроводительный вопросъ: «Какъ и почему сжигали или закапывали живыми женщинъ у древнихъ руссовъ?».

Послѣ поправки работъ преподаватель отдѣльно разбиралъ каждую тему въ классѣ, читая данный отрывокъ фраза за фразой и указывая, какъ можно использовать каждую изъ нихъ для заданной работы; если нужно, тутъ же давался переводъ отрывка. Уже послѣ этого преподаватель читаетъ образцовый отвѣтъ, а затѣмъ раздавались тетради.

Вотъ эта работа, при всѣхъ недостаткахъ исполненія, была безусловно полезна. Ученики думали, извлекая самое нужное въ опредѣленныхъ рамкахъ матеріала и вопроса; почти каждый изъ вышеприведенныхъ вопросовъ—темъ имѣетъ, такъ сказать, свой гвоздь, мѣсто трудное, съ замаскированнымъ смысломъ; его нужно было вычитать, углубляясь въ текстъ. Затѣмъ подобная работа имѣла и большое моральное значеніе. Здѣсь не нужно было знаній, а навыкъ къ мысли, умѣніе читать съ пониманіемъ.

И работа эта безусловно заинтересовала классъ.

Конечно, сказать, насколько велики практическіе результаты ея, невозможно. Новыя работы того же вида уже въ будущемъ академическомъ году покажутъ, восприняты-ли учениками всѣ общія замѣчанія преподавателя; но цѣнно уже одно то, что методъ научнаго изученія прямо ставится въ тѣсныя, негостепріимныя для него до сихъ поръ стѣны средней школы.

Какъ часто слыхали мы о томъ, что между наукой и предметомъ школьнаго преподаванія лежитъ глубокая пропасть. Въ частности въ преподаваніи нашего предмета нерѣдко все сводилось къ проведенію въ жизнь всевозможныхъ воспитательныхъ, въ лучшемъ или худшемъ смыслѣ этого слова, начинаній. Забывали, что нѣтъ лучшаго, менѣе тенденціоз-

наго и болѣе глубокаго воспитателя, какъ сама наука; забывали, что, отрывая отъ науки молодой умъ и чуткое сердце, лишали ихъ единственныхъ основъ, мощныхъ жизненныхъ критеріевъ, создавали ихъ неуравновѣшенность, шаткость, оппортюнистичность.

Средняя школа не должна чураться науки, между нею и университетомъ не должно быть китайской стѣны взаимнаго непониманія; нужно добиться того, чтобы средняя школа не давала поводовъ относиться съ пренебреженіемъ къ ея работѣ. А для этого нужно пріучать учениковъ къ самодѣятельности черезъ знакомство съ первоисточникомъ, вводя ихъ постепенно въ лабораторію научныхъ методовъ.

А. Кабановъ.

Нижній-Новгородъ.
Май 1915 г.

О примѣненіи источниковъ при преподаваніи древней исторіи [1]).

Едва ли нужно распространяться на тему о томъ, на-
колько важно привлеченіе первоисточниковъ къ школьному
реподаванію исторіи. Одинъ изъ важнѣйшихъ недостатковъ
овременной постановки преподаванія исторіи заключался
менно въ его удаленности отъ его конкретнаго объекта.
ченики получали матеріалъ уже обработанный, прошедшій
квозь призму концепціи учителя и учебника, освѣщенный
одъ тѣмъ или инымъ угломъ зрѣнія; не примѣнялся со-
сѣмъ или лишь въ рѣдкихъ случаяхъ практиковался ме-
одъ иного рода — отправляться отъ факта въ его первона-
альномъ видѣ и обосновывать послѣдующее, неизбѣжное
свѣщеніе и обработку этого факта не догматически, но ана-
итически. Понятно, что такого рода методъ можетъ при-
ѣняться лишь въ старшихъ классахъ, гдѣ могутъ предла-
аться ученикамъ даже небольшія письменныя работы; но и
ъ младшихъ классахъ обращеніе къ источнику во многихъ
лучаяхъ бываетъ и возможно, и необходимо. Въ курсѣ древ-
ей исторіи такая необходимость въ особенности очевидна.
акъ бы хорошо ни былъ составленъ учебникъ, какъ бы
и было талантливо живое слово преподавателя, все это въ цѣ-
омъ рядѣ случаевъ не въ состояніи дать наглядnаго пред-
тавленія о чуждыхъ и странныхъ для юныхъ слушателей

[1]) По поводу книги „Древній міръ въ памятникахъ его письменности“,
ъ 3-хъ частяхъ, сост. Д. А. Жариновымъ, Н. М. Никольскимъ, С. И.
адцигомъ и В. Н. Стерлиговымъ (изд. т-ва „Міръ“).

фактахъ и лицахъ, съ непривычными для слуха именами
съ непонятной въ XX вѣкѣ психологіей. Удачный отрывок
изъ памятника поможетъ тутъ и преподавателю, и учени
камъ: первый получитъ наглядный и драгоцѣнный мате
ріалъ для своихъ объясненій и иллюстрацій, вторые уви
дятъ, какъ мертвый скелетъ учебника одѣнется живо
плотью и кровью. Такимъ образомъ, съ самыхъ первых
шаговъ историческаго курса учащіеся не будутъ уже вы
нуждены iurare in verba magistri, но будутъ получать ма
теріалъ для самостоятельныхъ сужденій; а самостоятельна
работа есть первый залогъ успѣха въ преподаваніи тако
труднаго предмета, какимъ является исторія.

Для практическаго осуществленія изложенныхъ благих
пожеланій необходимы соотвѣтствующія пособія. Они мо
гутъ исходить изъ разныхъ точекъ зрѣнія, составляться п
разному плану, судя по тому, какая изъ двухъ задачъ бу
детъ выдвинута на первый планъ. Если принимать во вни
маніе лишь задачи иллюстраціи, то надо дать сравнитель
небольшое число отрывковъ, подобранныхъ такимъ обра
зомъ, чтобы каждый изъ нихъ по объему и по содержані
могъ быть прочитанъ въ классѣ во время урока; при этом
отрывки подбираются для иллюстраціи лишь наиболѣе ва
ныхъ и наиболѣе трудныхъ фактовъ древней исторіи. Книг
составленная по такому плану, будетъ вполнѣ пригодна в
младшихъ классахъ; но она будетъ уже недостаточна для ста
шихъ классовъ и не дастъ матеріала, необходимаго для пр
подавателя. Можно составить книгу по другому плану: именн
не стѣсняясь величиной отрывковъ и доступностью для п
ниманія, дать сборникъ матеріаловъ по всему курсу, так
сказать къ каждому параграфу учебника. Такая хрестомат
была бы идеальной: она содержала бы въ себѣ всѣ отрывк
которые могли бы войти въ хрестоматію перваго типа,
также цѣлый рядъ такихъ отрывковъ, которые могли б
быть использованы и учащимися VIII класса; наконецъ, в
цѣломъ она дала бы возможность преподавателю, при жел
ніи, вести курсъ сплошь по первоисточникамъ. Къ сожал
нію, такой идеальный типъ хрестоматіи врядъ ли може

быть осуществленъ. Прежде всего хрестоматія подобнаго рода должна была бы разрастись до огромныхъ размѣровъ, такъ какъ по цѣлому ряду вопросовъ пришлось бы давать параллельные по содержанію отрывки, оцѣнивающіе вопросъ съ разныхъ угловъ зрѣнія или дополняющіе другъ друга, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ по поводу мелкаго факта давать поневолѣ, за неимѣніемъ краткаго, длинный отрывокъ и т. д. Громоздкость убила бы собой идею, такъ какъ удорожила бы изданіе и затруднила бы пользованіе имъ. Но даже если бы составители пренебрегли этимъ препятствіемъ и стали осуществлять типъ такой полной хрестоматіи, они принуждены были бы вскорѣ отъ него отказаться. Состояніе источниковъ древней исторіи не таково, чтобы вообще подобная идея могла осуществиться: съ одной стороны, очень многія произведенія до насъ не дошли или дошли въ фрагментахъ, съ другой стороны, многія, и притомъ очень важныя, явленія и событія древней исторіи реконструируются не по связнымъ документамъ или разсказамъ, а по отдѣльнымъ извѣстіямъ, иногда случайнымъ фразамъ, разсѣяннымъ въ произведеніяхъ разныхъ авторовъ и разныхъ эпохъ. Такимъ образомъ, если не задаваться скромною цѣлью созданія пособія только для учениковъ III и IV классовъ, остается помириться съ необходимостью составлять хрестоматію *по возможности* полную. А разъ это такъ, то возможны и неизбѣжны и дальнѣйшія отклоненія отъ «полнаго» типа. Если извѣстные моменты и явленія заранѣе исключаются *по отсутствію* данныхъ, годныхъ для помѣщенія въ книгѣ, то другіе моменты и явленія могутъ быть исключены изъ хрестоматіи и въ томъ случаѣ, если матеріалъ имѣется, но недостаточно ярокъ или недостаточно надеженъ, или если самые эти моменты и явленія не настолько важны и характерны, чтобы останавливать на нихъ вниманіе. Конечно, при исключеніяхъ будутъ всегда играть извѣстную роль личные взгляды составителей; тѣ же взгляды скажутся и при выборѣ отрывковъ для характеристики того или иного явленія, когда есть возможность сдѣлать такой выборъ. Но предѣлы субъективизма тутъ поневолѣ ограничены:

весь матеріалъ на виду, есть извѣстная установившаяся расцѣнка.

Книга «Древній міръ въ памятникахъ его письменности» составлялась именно по среднему типу между краткими и полными типами. Съ одной стороны, составители не упускали изъ вида ни одного важнаго факта курса, къ какой бы группѣ историческихъ явленій онъ ни относился. Они старались отрѣшиться отъ раздѣленія исторіи на «внѣшнюю» и «внутреннюю», раздѣленія искусственнаго и вреднаго. Вѣдь въ историческомъ процессѣ всякій status есть status nascendi — все движется и мѣняется, и всякій яркій фактъ есть результатъ извѣстнаго соотношенія общественныхъ силъ, подобно языку пламени, вырывающемуся изъ горящаго костра. Поэтому они не могли послѣдовать примѣру составителей книги «Средневѣковье въ его памятникахъ», заранѣе исключившихъ всякій повѣствовательный элементъ и тѣмъ давшихъ поводъ къ вполнѣ справедливымъ указаніямъ на одностороннюю неполноту книги. Съ другой стороны, приходилось имѣть въ виду необходимость дать компактное изданіе и потому произвести трудную и неблагодарную работу расцѣнки болѣе мелкихъ фактовъ и менѣе важныхъ отрывковъ, а по отношенію къ существенному выбрать все то, что является первоисточникомъ или по возможности къ нему приближается. Насколько удовлетворительны оказались результаты этихъ работъ, покажетъ примѣненіе книги на практикѣ. Конкретнымъ образомъ они видны изъ обзора содержанія книги.

Она раздѣлена на три части: Востокъ, Греція, Римъ, сброшюрованныя и продающіяся отдѣльно. Часть, посвященная Востоку, по своей конструкціи нѣсколько отличается отъ частей, посвященныхъ Греціи и Риму. Тутъ приходилось считаться съ ненаучной школьной постановкой курса Востока. Въ этомъ отдѣлѣ искусственнымъ образомъ соединяютъ три совершенно самостоятельныхъ и глубоко различныхъ процесса: исторію самостоятельнаго Египта, исторію державъ, смѣнявшихъ другъ друга въ Месопотаміи, и исторію образованія персидской монархіи. Столь разнообразному и богатому

фактами отдѣлу въ школьномъ курсѣ удѣляется сравнительно немного времени; въ результатѣ выхватываются эпизоды и явленія преимущественно бытового характера. Было бы, конечно, крайне интересно и поучительно въ противовѣсъ этому печальному явленію дать систематическій подборъ матеріала, чтобы показать наличность процессовъ восточной исторіи и ихъ характеръ. Но эта задача, съ одной стороны, крайне трудна по состоянію источниковъ, съ другой стороны, не является настоятельной необходимостью. Поэтому составители ограничились эпизодами и также съ наклономъ въ сторону быта; они позволили себѣ только дать матеріалъ болѣе широкій и разнообразный сравнительно съ обычными рамками школьнаго курса. Въ первомъ отдѣлѣ, посвященномъ Египту,—три рубрики: «Общество и государство», «Вѣрованія и религіозный бытъ» и «Литература». Послѣдняя рубрика составляетъ отличительную черту египетскаго отдѣла отъ всѣхъ прочихъ и введена въ виду того, что египетская литература является наиболѣе богатой изъ всѣхъ восточныхъ литературъ и въ то же время очень мало у насъ извѣстной. Отрывки въ отдѣлѣ «Египетъ» характеризуютъ египетскую природу и разливы Нила, даютъ нѣсколько портретовъ сановниковъ древняго, средняго и новаго царства, иллюстрируютъ египетскія военныя и торговыя экспедиціи на югъ и на востокъ (между прочимъ помѣщено цѣликомъ чрезвычайно любопытное описаніе путешествія Уну-Амона въ Финикію въ новомъ переводѣ), сношенія Египта съ Кипромъ, отношенія съ хеттами (договоръ Рамсеса II) и т. п. Изъ явленій религіознаго быта главное вниманіе удѣлено культу мертвыхъ (даны завѣщанія и контракты, касающіеся заупокойнаго культа, описанія ритуала бальзамированія, отрывки изъ «Книги мертвыхъ», надгробныя надписи) и культу животныхъ; реформа Эхнатона иллюстрируется его гимномъ Атону. Въ рубрикѣ литературы даны образцы пѣсенъ, придворной поэзіи и морская сказка. Второй отдѣлъ посвященъ Сеннаару, Вавилону и Ассиріи. Въ немъ также три рубрики: «Общество и государство», «Право и судъ», «Вѣрованія, сказанія и религіозный бытъ». Первая рубрика характеризуетъ природу Месопотаміи, хо-

зяйственный бытъ древнихъ сумерійскихъ княжествъ, перетасовки земельной собственности въ періоды смѣнъ владычества (данъ образецъ т. наз. кудурру), администрацію Хаммураби (его письма), значеніе городовъ, въ томъ числѣ Вавилона (дано, между прочимъ, его описаніе V в. по Геродоту и планъ по новѣйшимъ раскопкамъ), торговыя сношенія съ Египтомъ, Палестиной и Сиріей, наконецъ, хищническую ассирійскую державу. Въ рубрикѣ «Право и судъ» даются отрывки изъ кодекса Хаммураби (болѣе половины всего кодекса), документы объ уголовныхъ и гражданскихъ процессахъ, договоры о гражданскихъ сдѣлкахъ; эта часть назначается почти исключительно для преподавателей. Третья рубрика даетъ отрывки, иллюстрирующіе также наиболѣе характерныя явленія: демонологію съ заговорами и заклинаніями, астрологическіе оракулы, культы Таммуза, Иштаръ и Мардука (между прочимъ, дана цѣликомъ поэма о схожденіи Иштаръ въ страну мертвыхъ и большіе отрывки изъ эпоса о твореніи, и цѣликомъ дается сказаніе о потопѣ). Третій отдѣлъ посвященъ Персіи. Въ первой рубрикѣ характеризуется управленіе персидской державой со времени Дарія, во второй — даются отрывки изъ Авесты, характеризующіе дуализмъ, ангелологію и погребальные обряды. Промежуточныя области, Финикія, Сирія, Палестина, какъ области смѣшанной и несамостоятельной культуры, характеризуются исключительно по связи съ Египтомъ и Ассиро-Вавилоніей. Съ научной точки зрѣнія это вполнѣ законно и вмѣстѣ съ тѣмъ даетъ значительную экономію въ мѣстѣ. Приходится еще оговориться, что главное затрудненіе при составленіи отдѣла по Востоку заключалось въ томъ, что на русскомъ языкѣ существуетъ очень мало переводовъ египетскихъ и ассиро-вавилонскихъ памятниковъ, сдѣланныхъ съ подлинниковъ. Составители вышли изъ этого затрудненія, воспользовавшись лучшими французскими, англійскими и нѣмецкими переводами; такъ какъ книга преслѣдуетъ, главнымъ образомъ, учебныя, а не ученыя цѣли, то такой способъ заимствованія изъ вторыхъ рукъ казался имъ вполнѣ возможнымъ. Конечно, при этомъ составители воспользовались и

тѣми немногими русскими переводами съ оригиналовъ, которые могли, по своему содержанію и характеру, занять мѣсто въ книгѣ.

Части, посвященныя Греціи и Риму, содержатъ матеріалъ, подобранный по возможности въ систематическомъ порядкѣ. Конечно, здѣсь нельзя было обойтись безъ пропусковъ, иногда довольно значительныхъ, въ зависимости отъ состоянія первоисточниковъ. Каждая изъ этихъ двухъ частей, начинаясь географическимъ обзоромъ, раздѣляется на отдѣлы, соотвѣтственно обычнымъ отдѣламъ курса исторіи Греціи и Рима въ ихъ хронологической послѣдовательности. При этомъ весьма труднымъ оказался вопросъ о томъ, чѣмъ должны заканчиваться части, посвященныя Греціи и Риму. Обычно греческая исторія заканчивается событіемъ раздѣла Александровой монархіи и характеристикой александрійской образованности. Дѣйствительно, эллинизація Востока есть конечный итогъ развитія греческаго міра, главный результатъ похода Александра. Въ то же время исторія эллинизма только теперь вступаетъ въ фазу детальнаго изученія по вновь открытымъ папирусамъ и надписямъ; цѣльнаго и систематическаго представленія о ней еще не имѣется въ исторической наукѣ. Поэтому и составители не могли стремиться къ тому, чтобы дать въ послѣднемъ отдѣлѣ греческой части что-либо систематическое, и считали, что ихъ задача будетъ исполнена, если они, изобразивъ ходъ завоеваній Александра, дадутъ нѣсколько отрывковъ, характеризующихъ проникновеніе на Востокъ греческаго городского быта въ связи съ торговлей и промышленностью, синкретизмъ въ религіи и обрядахъ и умственное просвѣщеніе. При этомъ былъ использованъ, впервые у насъ, матеріалъ надписей, который былъ привлеченъ также и для пополненія другихъ отдѣловъ. Римскую часть пришлось закончить эпохой установленія принципата, т.-е. взять рамки. болѣе узкія, чѣмъ обычный курсъ древней исторіи. Это было сдѣлано потому, что эпоха римской имперіи является настолько сложной и важной, что требуетъ для полнаго освѣщенія самостоятельной, четвертой, части; между тѣмъ въ школьномъ курсѣ исторіи она

проходится, по необходимости, слишкомъ бѣгло, и цѣлая часть хрестоматіи врядъ ли при данныхъ условіяхъ курса могла бы получить достаточное примѣненіе.

Въ части, посвященной Греціи, пришлось сгруппировать такіе отдѣлы, которые не входятъ въ общую хронологическую схему: отдѣлъ, посвященный обще-греческимъ элементамъ культуры, и отдѣлъ, посвященный быту дорійскихъ государствъ. Первый отдѣлъ получился, по необходимости, сборнымъ: въ него включено все то, что въ томъ или иномъ отношеніи можетъ дать преподавателю и ученикамъ матеріалъ для характеристики явленій, общихъ всей Элладѣ. Поэтому сюда вошли отрывки, иллюстрирующіе игры, амфиктіонію, оракулы (съ образцами вопросовъ, обращавшихся къ оракулу, по надписямъ), религіозный бытъ (въ томъ числѣ помѣщено нѣсколько разсказовъ о чудесахъ Асклепія и образцы заговоровъ также по надписямъ); съ другой стороны, сюда же отнесены отрывки, характеризующіе колонизаціонное движеніе. Другой отдѣлъ содержитъ отрывки, иллюстрирующіе спартанскій и критскій бытъ, при чемъ взяты описанія Аристотеля, Ксенофонта и Плутарха, которыя даютъ суммарныя картины, не различая строго-хронологической послѣдовательности; самое существо предмета здѣсь таково, что иного выхода быть не можетъ. Дѣйствительно, при консервативномъ направленіи дорійскаго строя хронологическія рамки въ значительной степени теряютъ свое значеніе. Наиболѣе важнымъ документомъ этого отдѣла является Гортинская Правда, помѣщаемая почти цѣликомъ, въ переводѣ, сдѣланномъ спеціально для хрестоматіи. Этотъ памятникъ можетъ служить прекрасной темой для работъ въ VIII классѣ; дополненіемъ и параллелью къ нему могутъ служить отрывки изъ кодекса Хаммураби, а также отрывки древнѣйшаго законодательства и законы XII таблицъ въ римскомъ отдѣлѣ. Далѣе, необычнымъ для традиціонной схемы греческой исторіи можетъ показаться отдѣлъ, характеризующій демократію IV вѣка. Принято думать, что расцвѣтъ демократіи относится къ V вѣку, а послѣ Пелопоннесской войны наблюдается ея упадокъ. На самомъ дѣлѣ здѣсь есть извѣстная

ошибка въ терминологіи. V вѣкъ есть, собственно, эпоха расцвѣта аѳинскаго торговаго и военнаго могущества, на почвѣ котораго вырастаютъ демократическія учрежденія; въ это время вокругъ нихъ кипитъ борьба, они только пробиваютъ себѣ дорогу и укрѣпляютъ свои позиціи. Въ IV вѣкѣ демократія становится уже традиціонной, привычной формой политическаго быта, ея учрежденія кристаллизуются, создается узусъ, строится теорія. Поэтому только Аристотель и могъ впервые дать описаніе аѳинскаго государственнаго строя, какъ систематическаго окристаллизовавшагося цѣлаго. Отрывками изъ его описанія и начинается этотъ отдѣлъ. Въ немъ также использованъ въ значительной степени эпиграфическій матеріалъ, привлеченный въ связи съ иллюстраціей юридическаго быта. Давая иллюстрацію судебныхъ процессовъ по рѣчамъ ораторовъ и по Аристофану, составители не могли, конечно, обойти документальный матеріалъ, протоколирующій процессы и закрѣпляющій гражданскія сдѣлки; такимъ образомъ, и для преподавателя, и для учениковъ старшихъ классовъ открывается возможность строить интересныя параллели восточнаго и греческаго юридическаго матеріала. Въ остальномъ отрывки, включенные въ греческую часть, не требуютъ спеціальныхъ поясненій. Гораздо важнѣе оговорить то, что не включено въ число отрывковъ. Именно, составители сознательно и напередъ исключили всякаго рода литературныя и отчасти философскія иллюстраціи. Это не значитъ, чтобы матеріалъ греческой поэзіи и драмы остался нетронутымъ; напротивъ, онъ широко использованъ, но лишь постольку, поскольку онъ служитъ для иллюстраціи различныхъ сторонъ греческаго быта и нѣкоторыхъ моментовъ греческой исторіи. Но характеристика литературы, какъ таковой, исключалась составителями, такъ какъ для этой цѣли понадобилось бы расширить рамки греческой части хрестоматіи почти въ полтора раза. При желаніи преподаватель всегда можетъ использовать для этой цѣли отрывки, помѣщенные въ различныхъ отдѣлахъ части: въ общей сложности она даетъ около 20 отрывковъ изъ гомеровскаго эпоса, по нѣскольку

отрывковъ изъ Эсхила, Софокла, Эврипида и Аристофана, отрывки изъ лириковъ и изъ гимновъ. Дать систематическій подборъ отрывковъ по философіи не представлялось возможнымъ уже въ силу того, что о раннихъ стадіяхъ философскаго развитія мы имѣемъ въ источникахъ лишь отрывочныя фразы и разрозненные намеки, а болѣе поздніе философскія школы потребовали бы очень много мѣста. Поэтому составители ограничились иллюстраціей только тѣхъ моментовъ, которые выдвигаются при обычномъ преподаваніи: дали отрывки, иллюстрирующіе типъ софиста, методъ и фигуру Сократа и политическія ученія Платона и Аристотеля. Въ заключеніе обзора греческой части надо отмѣтить, что многіе отрывки, несмотря на существующіе русскіе переводы, сдѣланы заново. Прежде всего это относится къ отрывкамъ изъ «Аѳинской политіи» Аристотеля, текстъ которой въ настоящее время настолько лучше разобранъ по папирусу и обработанъ критически, что имѣющіеся русскіе переводы Шубина и Ловягина стали уже устарѣвшими. Впервые въ русскомъ переводѣ даются недавно открытый отрывокъ изъ Ѳеопомпа о беотійскомъ строѣ и отрывки изъ Исократа и цѣлый рядъ отрывковъ изъ другихъ авторовъ (напр., псевдо-ксенофонтова «Аѳинская политія»).

Меньше затрудненій встрѣтилось при составленіи части посвященной Риму. Скудость матеріала давала себя чувствовать при составленіи первыхъ отдѣловъ, обнимающихъ исторію Рима до начала завоевательныхъ войнъ. Составители считали себя не въ правѣ обойти въ этихъ отдѣлахъ матеріалъ преданій, которыя, несмотря на всѣ обвиненія Ливія чуть ли не въ сплошномъ сочинительствѣ древнѣйшей исторіи, все-таки имѣются въ его трудѣ. Не всегда конечно, эти преданія содержатъ въ себѣ зерно фактической правды; но они могутъ служить матеріаломъ для параллелей и нерѣдко содержатъ цѣнныя бытовыя черточки, въ особенности по отношенію къ религіи. Характеристикѣ этой послѣдней посвященъ особый отдѣлъ, нѣсколько выходящій за хронологическія рамки прочихъ отдѣловъ ранней эпохи. Въ этотъ отдѣлъ составители включили все то, что состав

ляло древнѣйшіе элементы римской религіи. Вслѣдствіе этого, составители не стѣснялись тутъ временемъ происхожденія отрывка, помѣщая рядомъ и отрывки изъ Leges regiae и цитаты изъ блаж. Августина или Макробія. Но все то, что характеризуетъ позднѣйшія, синкретическія черты въ римской религіи, въ этотъ отдѣлъ не вошло, а включено въ отдѣлъ, характеризующій римское общество и государство передъ крушеніемъ республики. Кромѣ преданій, составители использовали также сравнительно скудный лѣтописный матеріалъ, поскольку онъ удержался у Ливія и другихъ источниковъ, а также эпиграфическій матеріалъ, по административному и политическому быту. Начиная съ эпохи пуническихъ войнъ, матеріалъ былъ скорѣе черезчуръ обиленъ, чѣмъ скуденъ; можно было дѣлать выборъ и не пропускать ничего существеннаго (между прочимъ, въ отдѣлѣ, посвященномъ исторіи гражданскихъ смутъ, широко использованъ Аппіанъ, а въ отдѣлѣ, посвященномъ принципату, полностью дается Monumentum Ancyranum). Въ результатѣ получилась нѣкоторая непропорціональность отдѣловъ, вполнѣ оправдывающаяся состояніемъ матеріала. Такъ же, какъ и въ греческой части, составители намѣренно избѣгали самостоятельныхъ литературныхъ и философскихъ характеристикъ. Тѣмъ не менѣе, преподаватель найдетъ и здѣсь, какъ въ греческой части, отрывки и того и другого рода, но въ разныхъ отдѣлахъ (отрывки изъ Вергилія, Овидія, Горація, отрывки философско-богословскаго характера изъ Лукреція, Макробія).

Наибольшій максимумъ впечатлѣнія всякое слово производитъ тогда, когда оно иллюстрируется чувственнымъ изображеніемъ. Произведенія искусства и промышленности суть такіе же первоисточники, какъ и надпись, и памфлетъ, и литературное или философское произведеніе. Отсюда возникла мысль дополнить слово образами, дать къ текстамъ рисунки. Составители, конечно, не могли задаваться цѣлью дать въ рисункахъ исторію искусства Востока и античнаго міра и привлекли рисунки лишь въ качествѣ иллюстрацій къ тексту, чтобы, такъ сказать, живьемъ показать то, что дѣлали и о чемъ говорили авторы помѣщенныхъ въ книгѣ

отрывковъ. Стараясь подбирать свѣжій, еще не использованный въ русскихъ изданіяхъ матеріалъ, составители сгруппировали его, подобно отрывкамъ, въ отдѣльныя таблицы, объединенныя болѣе или менѣе единствомъ содержанія. Совершенно служебную роль играютъ карты и планы городовъ и сраженій. Безъ описанія крупныхъ городовъ (Вавилона, Аѳинъ, Александріи, Рима, Карѳагена) обойтись было невозможно; но никакое описаніе не имѣетъ цѣны безъ плана. Еще въ большей степени это относится къ описанію сраженій. Какъ сказано было выше, составители не пренебрегали фактами такъ называемой «внѣшней исторіи»; но въ такомъ случаѣ нельзя было опустить великія битвы, рѣшавшія судьбы греческаго и римскаго міра. Между тѣмъ ходъ сраженія часто непонятенъ, если подъ руками нѣтъ плана или карты мѣстности съ нанесеніемъ расположенія враждебныхъ силъ; поэтому, если текстъ того требовалъ, описаніе сраженія сопровождалось планомъ. Всѣ карты и планы пришлось составлять заново примѣнительно къ нуждамъ текста; поэтому они помѣщены не на таблицахъ, но въ соотвѣтствующихъ мѣстахъ текста.

Н. Никольскій.

Обзоръ учебниковъ для пропедевтическаго курса всеобщей исторіи.

Большой и больной вопросъ въ обыденной жизни школы
въ практической классной работѣ преподавателя—вопросъ
томъ, на какомъ учебникѣ остановиться, какой изъ много-
численныхъ учебниковъ, имѣющихся на книжномъ рынкѣ,
положить въ основу работы съ учениками. Передъ препо-
давателемъ любого предмета этотъ вопросъ съ неизбѣжно-
тью выдвинется,—его не обойти. И отъ удачнаго рѣшенія
того вопроса, отъ удачнаго выбора учебника въ значитель-
ной степени будетъ зависѣть конечный результатъ работы
преподавателя и работы ученика. Безусловно, учебникъ,
удачно выбранный,—далеко не все, и онъ, самъ по себѣ,
отнюдь не послужитъ всеспасительной гарантіей, не долженъ
и не можетъ стать панацеей противъ всѣхъ крупныхъ и мел-
кихъ трудностей. Въ сложномъ фарватерѣ органическаго
освоенія предмета имѣются свои Сциллы и Харибды, имѣ-
ются свои стремнины и подводные камни, и цѣлесообразное
плаваніе въ этомъ разнообразно извивающемся теченіи воз-
можно только подъ руководствомъ опытнаго лоцмана, увѣ-
ренно и планомѣрно управляющаго рулемъ, который долженъ
быть надежнымъ и доброкачественнымъ орудіемъ. Руль этотъ,
при всѣхъ своихъ усовершенствованіяхъ, безъ лоцмана оста-
ется мертвымъ и мало стоющимъ орудіемъ, но равно и
лоцманъ, при всей своей талантливости, не избѣгнетъ роко-
вого крушенія, если пустится въ плаваніе безъ необходи-
маго руля. Такимъ образомъ оба эти фактора, преподаватель

и учебникъ, при всей своей разноцѣнности, количественной и качественной, въ своемъ опредѣленномъ взаимномъ сочетаніи создаютъ необходимыя условія,—условія, разумѣется, не единственныя, — наличность которыхъ обезпечиваетъ успѣшность преподаванія.

Въ старшихъ классахъ средней школы роль учебника можетъ быть сведена, пожалуй, до минимума, при возможности строить работу учениковъ тутъ, опираясь на иные способы прохожденія курса. Система самостоятельныхъ рефератовъ составляемыхъ учениками на основаніи отдѣльныхъ статей тѣхъ или иныхъ главъ большихъ пособій, болѣе или менѣе лекціонный способъ преподаванія, сопровождаемый руководимыми преподавателемъ записями учащихся и т. п., при чемъ главный остовъ курса, имѣющій значеніе своего рода repetitorium'a, постепенно созидается самими учениками,— въ самыхъ старшихъ классахъ всѣ эти пріемы болѣе самостоятельнаго усвоенія учениками учебнаго матеріала должны быть проводимы въ широкихъ размѣрахъ, при чемъ учебникъ обычнаго типа тутъ можетъ отойти на совершенно задній планъ, пожалуй, даже совсѣмъ исчезнуть или, по крайней мѣрѣ, уступить мѣсто учебному пособію совершенно иного типа.

Другое дѣло въ классахъ среднихъ и въ младшихъ. Здѣсь учебникъ незамѣнимъ и необходимъ. Какъ бы высоко ни стоялъ преподаватель по всему своему общему и педагогическому уровню, каковы бы ни были его усовершенствованные методическіе и дидактическіе пріемы, какими бы вспомогательными средствами нагляднаго преподаванія онъ ни обладалъ,—все равно, учебникъ всегда и при всякихъ условіяхъ въ занятіяхъ съ дѣтьми до 15—16 лѣтъ останется и долженъ остаться однимъ изъ существеннѣйшихъ орудій въ рукахъ преподавателя, однимъ изъ органическихъ ингредіентовъ въ арсеналѣ всего того, на чемъ развивается, воспитывается и обучается учащійся. Учебникъ не только закрѣпляетъ классную работу, отливая все существенное и важное въ опредѣленныя формулы и ясныя очертанія, не только даетъ ясный и легко обозримый фотографическій снимокъ всего пройденнаго въ классѣ (намъ даже представляется

что именно такого «фотографированія» живого урока учебникъ совсѣмъ и не долженъ преслѣдовать), не только даетъ какъ бы голый скелетъ, который на урокахъ уже получаетъ плоть и кровь,—учебникъ—не конспектъ, не схема, не мнемоническій конгломератъ, подлежащій только сплошному выучиванію и запоминанію. Учебникъ въ первую очередь—книга, дающая картину того, что обнимаетъ собою совокупность тѣхъ или иныхъ явленій окружающаго насъ міра, того, что нужно усвоить, чтобы понять и осознать этотъ міръ въ теперешнемъ его состояніи и въ процессѣ его постепеннаго созиданія,—книга, созданная для опредѣленнаго читателя, съ опредѣленной умственной и душевной емкостью, съ опредѣленными интересами и запросами. Не можетъ быть «учебника вообще» по тому или иному учебному предмету, а непремѣнно долженъ быть учебникъ по такому-то предмету для такого-то возраста; въ предѣлахъ обычно существующей средней школы такихъ возрастныхъ группъ учащихся не менѣе трехъ,—младшая, средняя и старшая,—и каждая изъ нихъ имѣетъ свои специфическія особенности, не только количественно различныя, но и качественно разнородныя. И такое пособіе, созданное для опредѣленнаго возраста, должно для юнаго читателя стать книгой, съ которой онъ можетъ сродниться, сжиться, которую онъ можетъ полюбить и о которой онъ въ дальнѣйшей своей жизни станетъ вспоминать, какъ о близкомъ другѣ былыхъ дней, сопровождавшемъ его въ опредѣленную пору его дѣтства, отрочества или юности.

Требованія, предъявляемыя нами къ учебнику, какъ видно, большія и серьезныя, но они вытекаютъ изъ самаго существа дѣла, они подсказываются сложностью отвѣтственной задачи чисто-педагогическаго характера. Для иллюстраціи нашей мысли и въ доказательство того, что учебники такого именно педагогическаго уровня на практикѣ осуществимы, мы укажемъ на «Родное Слово» Ушинскаго. При всѣхъ ея незначительныхъ недочетахъ въ частностяхъ, эта книга въ общемъ является идеальнымъ образцомъ учебника; для того времени, когда она составлялась, и въ предѣлахъ того круга учебныхъ и воспитательныхъ задачъ, которыя стояли пе-

редъ нашимъ великимъ національнымъ педагогомъ, едва ли возможно было дать нѣчто болѣе совершенное. Не даромъ же книга Ушинскаго стоитъ такимъ образнымъ памятникомъ нашего родного педагогическаго творчества, окруженная ореоломъ глубокой любви многихъ поколѣній, учившихся въ дѣтскіе годы по этой незабвенной для нихъ книгѣ. Старымъ людямъ нашихъ дней «Родное Слово» Ушинскаго представляется часто лучшимъ и любимѣйшимъ другомъ ихъ далекаго дѣтства, пожалуй, даже единственнымъ яркимъ и отраднымъ воспоминаніемъ изъ неприглядной школьной учебы. И намъ представляется, что какъ разъ основы и принципы, такъ талантливо проведенные Ушинскимъ въ его книгѣ,—проникновенное знаніе предмета, органически сроднившееся съ его личностью и окрашенное его индивидуальными глубокими переживаніями, изумительная педагогическая интуиція и педагогическій тактъ, съ какимъ ставится и рѣшается та или иная проблема передъ ребенкомъ, духовный міръ котораго такъ любовно изученъ и глубоко понятъ, внѣшняя трактовка, рѣдкостная простота и красота рѣчи,—всѣ эти яркія особенности Ушинскаго, какъ творца «Родного Слова», должны стать принципіально нашими идеальными постулатами для авторовъ тѣхъ книгъ, на которыхъ вырастаетъ наша учащаяся молодежь. Этими книгами закладывается въ значительной степени, не въ меньшей, чѣмъ непосредственной работою самого педагога-учителя, основа ея идейнаго и духовнаго содержанія. И въ такомъ случаѣ только наилучшее должно бы быть достаточно хорошимъ. Именно печать *педагогическаго творчества* должна быть отличительной чертой стоящаго на высотѣ учебника. Наибольшій грѣхъ, который можетъ взять на свою совѣсть составитель учебника, это—впасть въ своего рода ремесленническое производство, въ механическое отливаніе въ стереотипныя формы взятаго на прокатъ съ чужихъ словъ, съ чужихъ переживаній, съ чужихъ мыслей; въ такомъ случаѣ неминуемо получится нѣчто трафаретное и шаблонное, по существу мертвое и мертвящее. По такимъ мертвымъ книгамъ читатель не познаетъ и не полюбитъ предмета; преподносимое въ такомъ видѣ не окры-

нитъ его силъ, не зажжетъ его души, а ляжетъ на него тя-
готѣющимъ балластомъ, отъ котораго онъ естественно поста-
рается избавиться при первой возможности. И этотъ перво-
родный грѣхъ лежитъ, къ несчастью для нашей школы и
для всего нашего педагогическаго дѣла, на подавляющемъ
большинствѣ нашей учебной литературы и часто въ корнѣ
парализуетъ напряженную работу хорошаго преподавателя.
Настолько это зло вкоренилось и сдѣлалось общимъ явле-
ніемъ, что обычное и обще-распространенное представленіе
объ «учебникѣ», и не только среди большой публики, среди
неспеціалистовъ, но даже среди профессіональныхъ работ-
никовъ на педагогическомъ поприщѣ, таково, что «учебникъ»
по существу своему долженъ быть чѣмъ-то совершенно не-
похожимъ на то, что предъявляется къ хорошей книгѣ:
«учебникъ» и хорошая, талантливая, живая книга стали
двумя какими-то разными и чуть не взаимно исключающими
понятіями. Это въ корнѣ ложное представленіе пріобрѣло
уже какой-то авторитетъ традиціонности.

Наши разсужденія касались пока вообще учебниковъ въ
средней школѣ. Высказанныя педагогическія соображенія
примѣнимы къ любой учебной дисциплинѣ, безъ различія,
будетъ ли это предметъ естественно-научнаго цикла или ма-
тематика, или же какой-нибудь предметъ гуманитарнаго
цикла, въ частности родной языкъ, литература или исторія.
При всемъ глубокомъ различіи по существу между отдѣль-
ными учебными предметами какъ по основнымъ образова-
тельнымъ и воспитательнымъ задачамъ каждаго изъ нихъ,
какъ и по методамъ работы, проводимымъ въ каждомъ изъ
нихъ, требованія къ учебнику любого предмета должны и
могутъ быть педагогически однородными. Дефекты въ учеб-
ной литературѣ и всюду одни и тѣ же, и большое обиліе
учебниковъ на книжномъ рынкѣ въ наше время, сравни-
тельно съ тѣмъ, что было еще не такъ давно, когда одинъ
учебникъ по тому или иному учебному предмету чуть не
десятками лѣтъ имѣлъ за собою какъ бы исключительную
монополію и не зналъ никакихъ конкурентовъ, не является
гарантіей того, что этотъ количественный процессъ со-

отвѣтствуетъ значительному качественному улучшенію нашего дѣла.

Въ нашемъ учебномъ предметѣ, интересующемъ насъ в данномъ случаѣ въ первую очередь,—исторія въ средней школѣ,—вопросъ о соотвѣтствующемъ учебникѣ стоитъ, быть можетъ, особенно остро. Гуманитарные предметы,— родной языкъ, литература и исторія,—по своей природѣ въ гораздо большей степени, чѣмъ природовѣдѣніе и математика, органически связаны съ живымъ словомъ, устнымъ и печатнымъ, съ словесными образами, создаваемыми разсказами учителя и отливающимися на страницахъ учебнаго пособія. Живая рѣчь и яркіе образы, воскрешающіе людей и явленія прошлаго,—основное средство въ преподаваніи исторіи. На долю учебника тутъ выпадаетъ особенно отвѣтственная задача, и онъ, пожалуй, въ большей мѣрѣ, чѣмъ въ другихъ предметахъ средней школы, можетъ стать для преподавателя и для ученика или большой помѣхой, или же большой подмогой.

Не даромъ же поворотъ въ судьбахъ преподаванія исторіи в школѣ начинается съ крутого перелома, намѣтившагося предварительно въ учебной исторической литературѣ. Коренная переоцѣнка, рѣзкій поворотъ на новые пути совпадаетъ съ послѣдними годами прошлаго и съ первыми годами нынѣшнаго столѣтія. Пошатнулся казавшійся незыблемымъ режимъ Иловайскихъ и Беллярминовыхъ, чуть не четверть вѣка державшій въ своихъ уродливыхъ тискахъ историческое преподаваніе въ русской школѣ. Тяжелое безвременье, лишь в самыхъ исключительныхъ случаяхъ озаряемое нѣкоторыми отголосками завѣтовъ Грановскаго и Кудрявцева, сохранившимися въ старыхъ талантливыхъ учебникахъ В. Я. Шульгина, съ ихъ нервнымъ подъемомъ и мастерскими характеристиками [1]); эти учебники были еще изданы въ 50-хъ и в 60-хъ годахъ этимъ блестящимъ кіевскимъ лекторомъ-художникомъ и проповѣдникомъ либерально-гуманитарных

---

[1]) „Какъ можно менѣе голыхъ чиселъ и безличныхъ именъ и какъ можно болѣе живыхъ людей“—въ этомъ Шульгинъ усматривалъ основу историческаго преподаванія.

зглядовъ, — недаромъ же московскій университетъ упорно, но тщетно приглашалъ Шульгина занять каѳедру умершаго Кудрявцева. Спорадически, нѣтъ-нѣтъ, и промелькнетъ блестящимъ метеоромъ въ то время рѣдкостная по своей исключительной педагогической талантливости книга П. Мельгунова «Первые уроки исторіи», появившаяся впервые въ 1878 г., или выйдетъ въ свѣтъ старательная и полезная для своего времени компиляція по послѣднимъ иностраннымъ трудамъ— книга Я. Г. Гуревича «Исторія Греціи и Рима», въ 1875 г., для старшихъ классовъ. Но все это или обнимало очень небольшіе отдѣлы школьнаго курса, или вводилось въ обиходъ школы только въ рѣдкихъ, исключительныхъ случаяхъ. Господствующій же тонъ направленію и содержанію историческаго преподаванія задавался пресловутымъ Иловайскимъ, взятымъ вдобавокъ еще подъ сугубое покровительство свыше.

Но вотъ грянулъ громъ среди обывательской безпроглядной тиши и казеннаго благополучія: въ 1893 г. въ Москвѣ выходятъ учебники по всеобщей исторіи П. Г. Виноградова. И разомъ этотъ первоклассный историкъ, гордость нашей родной исторической науки, человѣкъ уже тогда съ крупнымъ европейскимъ именемъ, установилъ для исторической учебной литературы опредѣленный научный уровень, выступивъ съ учебниками—серьезными, отъ которыхъ вѣяло нѣсколько академическимъ холодкомъ, пожалуй нѣсколько трудными по своему построенію и по трактовкѣ тѣхъ или другихъ темъ, далеко не во всѣхъ частяхъ дѣйствительно посильными опредѣленному возрасту и, съ чисто педагогической точки зрѣнія, вызывающими существенныя возраженія. Но самый фактъ виноградовскихъ учебниковъ сталъ цѣлымъ событіемъ. Дѣло было сдвинуто съ мертвой точки, и сразу же закипѣла жизнь среди работниковъ историческаго преподаванія въ средней школѣ.

Черезъ нѣсколько лѣтъ, въ 1901 г., на страницахъ официальнаго органа, въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія», появляются подробные критическіе разборы учебниковъ Иловайскаго—проф. Г. В. Форстена, М. А. Андреянова

и друг., и въ результатѣ этого смѣлаго натиска авторитет-
ной критики не осталось камня на камнѣ не только въ этой
покровительствуемой до тѣхъ поръ учебной литературѣ, но
и въ самой постановкѣ преподаванія исторіи. Тутъ же вы-
ходятъ въ свѣтъ, въ 1900—1901 г., учебники проф. Н. И.
Карѣева. Одновременно намѣчается еще болѣе яркое направ-
леніе. Въ 1900 г. проф. Р. Ю. Виппер издаетъ свой пер-
вый учебникъ по древней исторіи, планомѣрно ведетъ свою
кампанію дальше,—въ 1903 г. выпускаетъ въ свѣтъ «Средніе
вѣка», въ 1906 г.—«Новую исторію», и серіей своихъ ин-
тереснѣйшихъ учебниковъ создаетъ нѣчто совершенно новое.
Новыя позиціи были завоеваны, преподаваніе исторіи въ
средней школѣ получило совершенно иной размахъ и друго
направленіе. Офиціальнымъ признаніемъ совершившагося
переворота были министерскія программы исторіи 1902-1903 г.
ставшія поворотнымъ пунктомъ въ судьбахъ преподаванія
исторіи. Рядомъ и вслѣдъ за профессорскими учебниками
(Виноградова, Карѣева и Виппера) появляется еще цѣлый
рядъ болѣе или менѣе удачныхъ учебниковъ, авторами ко-
торыхъ были уже преподаватели средней школы. Учебная
литература по русской исторіи оживляется нѣсколько позд-
нѣе. Только къ концу прошлаго десятилѣтія возникаютъ
учебники по русской исторіи новаго типа—книги И. М. Ка-
таева и М. Н. Коваленскаго, а учебникъ проф. С. Ѳ. Пла-
тонова, съ котораго въ сущности и начинается новая фаза
въ преподаваніи русской исторіи въ школѣ, вышелъ пер-
вымъ изданіемъ лишь въ 1909—1910 г. Новая министерская
программа $19^{13}/_{14}$ г., въ свою очередь, должна была вызвать
появленіе въ свѣтъ новыхъ учебниковъ по исторіи, учиты-
вающихъ новое распредѣленіе учебнаго матеріала и нѣкото-
рыя другія требованія новой программы.

Словомъ, учебная историческая литература у насъ, вообще
чрезвычайно юная, едва насчитывающая четверть вѣка сво-
его серьезнаго существованія, за послѣднія два десятилѣтія
вмѣстѣ съ ростомъ нашего общаго научнаго и педагогиче-
скаго уровня, а равно и вмѣстѣ съ ростомъ нашего обще-
ственнаго самосознанія, достигла за этотъ короткій про-

кутокъ времени значительнаго развитія. Она и количественно
качественно занимаетъ немаловажное мѣсто въ нашемъ
ультурномъ обиходѣ, и выборъ наиболѣе соотвѣтствующаго
цѣннаго часто представляется дѣломъ нелегкимъ.

* * *

„Исторія—та же поэзія, лишь
бы умѣть разсказывать".

Карлейль.

Въ настоящей статьѣ мы хотѣли бы сосредоточить вни-
аніе читателя на учебникахъ ограниченнаго круга, а именно
а тѣхъ изъ нихъ, которые предназначены для прохожденія
акъ называемаго пропедевтическаго курса общей исторіи,—
урса первоначально III класса гимназій (по программѣ
903 г.), а теперь (по программѣ 1913 г.) отведеннаго на
I классъ [1]). Въ дальнѣйшихъ сборникахъ «Вопросы препо-
даванія исторіи» будутъ даны обзоры учебниковъ по всѣмъ
стальнымъ отдѣламъ историческаго курса въ школѣ. Особыя
адачи именно пропедевтическаго курса, ранній возрастъ
учащихся (11—12-лѣтн. дѣти), самое содержаніе программы
овершенно исключаютъ возможность класть въ основу ра-
оты учениковъ какой нибудь изъ существующихъ обычныхъ
чебниковъ по такъ называемой «древней исторіи». Въ
тихъ послѣднихъ, предназначенныхъ преимущественно для
чениковъ IV класса, главнымъ содержаніемъ является исто-
ія Греціи и Рима, и въ качествѣ вводной части помѣщается
ъ нихъ только краткій и большею частью чисто внѣшній
бзоръ древняго Востока. Въ томъ же курсѣ, который былъ
первые введенъ въ школьную программу исторіи съ 1903 г.
ентральными вопросами являются совершенно иныя обла-
ти и другія задачи. «Очерки и картины изъ жизни и куль-

[1]) О постановкѣ этого курса и о педагогической нецѣлесообразности
ачинать его съ такимъ раннимъ возрастомъ см. въ нашемъ разборѣ новой
инистерской программы въ началѣ настоящаго сборника.

туры древнихъ народовъ Востока и Греціи»,—таково общее заглавіе нынѣшняго курса всеобщей исторіи во II классѣ, который «служитъ введеніемъ къ систематическому курсу, который начинается съ III класса обозрѣніемъ исторіи Греціи и Рима». А въ болѣе детальномъ оглавленіи содержаніе курса намѣчается слѣдующимъ образомъ:—«Вступительныя бесѣды объ исторіи, ея предметѣ, историческихъ памятникахъ и первобытной культурѣ.—Древній Востокъ (Египтяне.—Народы Передней Азіи.—Арійцы).—Греція въ древнѣйшую эпоху ея исторической жизни (Миѳы. Гомеровскія поэмы. Критъ и Микены)».

Самая новизна курса сразу же чрезвычайно раздвигала задачи историческаго образованія въ школѣ, а главное—посягнула на тотъ законченный въ себѣ кругъ матеріала, который считался желѣзнымъ и неприкосновеннымъ инвентаремъ курса исторіи, исходный пунктъ котораго, по освященной вѣками традиціи, начинался у народовъ классической древности. Вычеркивалась при такомъ положеніи дѣла колоссальная полоса жизни человѣчества, развивавшаяся еще задолго до «эллинской колыбели» въ теченіе многихъ тысячелѣтій, или же давалось нѣчто въ родѣ сказокъ изъ страны чудесъ, обрывки чего то случайнаго, несвязнаго необоснованнаго,—и все это на протяженіи нѣсколькихъ уроковъ, значеніе которыхъ въ образовательномъ и воспитательномъ смыслѣ сводилось почти къ нулю. Съ самаго начала вводилась такимъ образомъ опредѣленная аберрація историческаго зрѣнія. На первыхъ же шагахъ дѣлалась педагогическая ошибка, вытекавшая изъ того, что не учитывался могучій сдвигъ, совершившійся за послѣднее время въ наукѣ. Школьное преподаваніе оставалось въ старомъ традиціонномъ руслѣ, и фундаментъ историческаго образованія закладывался ложный; дальнѣйшая стройка поэтому лишалась своей прочности и цѣлесообразности. Въ школьномъ историческомъ образованіи нельзя безнаказанно проходить мимо новыхъ научныхъ пріобрѣтеній, особенно если эти послѣднія совершенно мѣняютъ прежнія догадки и субъективныя предположенія, прямо-таки открываютъ новые м

ры, воскрешаемые наукой въ ихъ поразительной яркости и конкретности.

Первобытная культура и востоковѣдѣніе—такія научныя области или, вѣрнѣе,—циклъ такихъ разнообразныхъ научныхъ дисциплинъ, вырастающихъ и отчасти выросшихъ на нашихъ глазахъ за два, за три послѣднихъ десятилѣтія; каждый годъ, да почти каждый мѣсяцъ обогащалъ все новыми и новыми открытіями, выявлялъ изумительную энергію и чисто-эпическое подвижничество путешественниковъ—этнографовъ, археологовъ-собирателей, синтезирующихъ историковъ. Въ связи съ этимъ кругъ историческаго пониманія сталъ совершенно иной, методы историческаго мышленія и обобщенія измѣнились не во второстепенныхъ частностяхъ, а въ принципіальномъ существѣ,—и школа не могла безнаказанно оставаться въ сторонѣ отъ этого совершившагося въ наукѣ переворота.—Не въ томъ дѣло, что нужно въ школу, особенно въ младшіе классы ея, вводить все то, что пріобрѣтено наукой за послѣднее время,—такая задача непосильна, невыполнима и непедагогична. Здѣсь рѣчь идетъ, конечно, не о какой-нибудь количественной исчерпывающей полнотѣ, сколько о методическомъ подходѣ къ дѣлу. И какъ разъ первобытная культура, и зарожденіе и развитіе великихъ рѣчныхъ цивилизацій (то, что обычно называютъ исторіей Востока), и именно въ педагогическомъ отношеніи являются какъ разъ наиболѣе подходящими исходными точками въ начальномъ историческомъ образованіи; оно въ научномъ отношеніи создаетъ соотвѣтствіе между исторической наукой, на теперешнемъ ея уровнѣ, и школьнымъ историческимъ образованіемъ; оно и въ педагогическомъ отношеніи слѣдуетъ по правильнымъ методическимъ путямъ, начиная историческое преподаваніе съ наипростѣйшихъ зачаточныхъ формъ матеріальной культуры и зарожденія первыхъ, а потому и простѣйшихъ проблесковъ человѣческаго общежитія и конкретныхъ фактовъ духовной культуры. Ребенокъ 10—12 лѣтъ съ опредѣленной органической заинтересованностью, пожалуй, въ гораздо большей степени, чѣмъ ученикъ среднихъ и старшихъ классовъ, переносится и сживается съ хронологически

весьма отдаленными условіями человѣческой жизни и человѣческаго труда «Древней Европы», психологически ему весьма близкими явленіями пещернаго жителя, каменнаго вѣка, свайныхъ построекъ, фетишизма и анимизма, кровной мести и т. п. Своего рода «Робинзонада» въ преддверіи историческаго существованія человѣчества, но робинзонада, построенная на провѣренныхъ, точно установленныхъ и конкретно живо иллюстрируемыхъ данныхъ доисторической культуры. Едва ли найдется болѣе благодарный и педагогически болѣе соотвѣтствующій матеріалъ для начальнаго, «пропедевтическаго» курса всеобщей исторіи.

Какъ же дѣло обстоитъ съ этой частью курса въ имѣющихся въ нашемъ распоряженіи учебникахъ?

Мы здѣсь помѣщаемъ списокъ учебниковъ, предназначенныхъ для пропедевтическаго курса и принятыхъ нами во вниманіе въ нашемъ разборѣ:

1) *Проф. Р. Ю. Виппер*ъ. Древняя Европа и Востокъ (учебникъ для младшихъ классовъ гимназій). Москва, 1914.

2) *М. О. Ковалевскій.* Древній Востокъ и первобытная Греція. Казань, 1911.

3) *Н. Зойко.* Краткіе очерки по культурной исторіи древняго Востока. (Несмотря на такое заглавіе, въ этой же книгѣ имѣется большой отдѣлъ, въ 56 страницъ, посвященный «Греціи въ древнѣйшую эпоху ея исторической жизни». Одесса, 10-е изд., 1912.

4) *К. И. Добрынин*ъ. Древняя исторія, ч. I: Древній Востокъ и героическая Грецію. Москва, 4-ое изд., 1913.

5) *К. А. Иванов*ъ. Востокъ и миѳы. Петроградъ, 1-ое изд. 1903 (мы пользовались 6-мъ изданіемъ, 1912).

Помимо перечисленныхъ, обнимающихъ полностью курс II класса, укажемъ еще нѣсколько книгъ, только отчасти соотвѣтствующихъ курсу этого класса, на которыя намъ придется неоднократно ссылаться:

*П. Мельгунов*ъ, Первые уроки исторіи. (Изъ бесѣдъ съ учениками). Древній Востокъ. 1-ое изд. 1878; въ 1913 г. въ изданіи «Задруги» вышло 9-ое переработанное и дополненное изданіе, подъ ред. Н. М. Никольскаго.

С. Зенченко, Учебникъ древней исторіи. Вып. I. Востокъ и Грецiя. Москва, 1-е изд. въ 90-хъ годахъ; 5-ое изд. въ 1912.

Проф. Д. Кудрявскій, Какъ жили люди въ старину. Очерки первобытной культуры. Юрьевъ. 2-е изд., 1902.

З. А. Рагозина, Краткая всемірная исторія.

Выпускъ I. Древнѣйшіе народы. Петроградъ, 1903.

Выпускъ II. Древнѣйшій Египетъ. Петроградъ, 1903.

В. Д. Сиповскій, Исторія древней Греціи въ разсказахъ и картинахъ. Петроградъ, 3-е изд. 1903.

Какъ видно изъ приведеннаго нами списка, въ данное время, по крайней мѣрѣ, цѣлыхъ пять учебниковъ обслуживаютъ нашу школу въ этой части историческаго преподаванія; нѣкоторые изъ нихъ имѣютъ уже десятилѣтнюю давность и выдержали цѣлый рядъ изданій, другіе же—совсѣмъ недавняго происхожденія, и среди этихъ послѣднихъ—замѣчательная новинка прошлаго года, послѣдній учебникъ Р. Ю. Виппера «Древняя Европа и Востокъ», который, равно какъ и прежніе учебники московскаго профессора, явился истиннымъ подаркомъ для нашей школы, затмившимъ все остальное въ этой области. Мастерская группировка матеріала по крупнымъ отдѣламъ (Каменный вѣкъ въ Европѣ, Египетъ, Двурѣчье, Великія восточныя державы, Героическій вѣкъ въ Греціи), изобиліе новѣйшаго матеріала, свѣжаго и яркаго, изящная и свободная трактовка запутанныхъ и сложныхъ вопросовъ, вполнѣ понятное для дѣтей 11—12 лѣтъ изложеніе,—тѣмъ болѣе, что это же учебникъ, за которымъ будетъ стоять преподаватель съ его направляющей, классной работой, — отсутствіе трафаретныхъ общихъ и избитыхъ мѣстъ, такъ назойливо и утомительно преслѣдующихъ читателя въ большинствѣ учебниковъ; тутъ же на каждомъ шагу чувствуется самостоятельная, творческая работа прекрасно освѣдомленнаго знатока, свободно распоряжающагося своимъ обширнѣйшимъ матеріаломъ и сумѣвшаго съ большимъ педагогическимъ тактомъ, — въ гораздо большей степени, чѣмъ это ему удавалось въ его прежнихъ учебникахъ,—сочетать высокую научную содержательность

съ доступнымъ и захватывающимъ интересъ учащихся изложеніемъ. Книга Виппера—нелегкая, безспорно, и потребуетъ отъ преподавателя и отъ ученика большой, серьезной, но и посильной работы. Но въ этомъ дружномъ умственномъ напряженіи трехъ работниковъ — преподавателя, ученика и автора учебника—большая педагогическая цѣнность. Нельзя путемъ механическаго обученія нагромождать трудности, но и нельзя искусственно приноравливать умственную пищу такимъ образомъ, будто наши ученики не способны къ настоящему умственному усилію и дѣйствительному органическому напряженію. Наоборотъ, такое усиліе и напряженіе, при учетѣ многихъ психологическихъ условій,—лучшій путь къ органическому, продуктивному, самодѣятельному росту личности ученика, къ развитію его умственныхъ рессурсовъ, къ расширенію его духовныхъ переживаній. Серьезная работа надъ учебникомъ, конечно, не безъ предварительной и руководящей подготовки преподавателя, имѣетъ, съ самыхъ младшихъ классовъ, громадную педагогическую цѣнность. Если ученикъ на страницахъ учебника бѣгло прочтетъ заданный урокъ, сразу же припомнитъ все сдѣланное въ классѣ и рѣшитъ, что онъ «готовъ», что онъ «все знаетъ»,—значитъ ли это, что учебникъ хорошъ, что онъ выполняетъ цѣликомъ свою задачу? Мы на этотъ вопросъ не дали бы положительнаго отвѣта. Учебникъ, по нашему, сводится не только къ этому, онъ долженъ и самъ отъ себя будить въ ученикѣ новые вопросы, повліять отъ себя на ученика такъ, чтобы онъ могъ самостоятельно надъ многимъ подумать, на многое себѣ отвѣтить. Словомъ, «легкость» учебника часто бываетъ только кажущимся и обманчивымъ преимуществомъ, и, съ другой стороны, «трудность» учебника можетъ содержать въ себѣ весьма и весьма положительныя педагогическія особенности. Такими особенностями какъ разъ отличается новый учебникъ Виппера. Особенно ясно это выступитъ наружу, если сравнить его, напримѣръ, съ учебникомъ К. А. Иванова,—автора, историческіе учебники котораго вообще принято считать доступными, легкими и вполнѣ отвѣчающими своему назначенію. И что

же? Его «Востокъ и миѳы» написаны элементарно, — во всѣхъ отношеніяхъ, и съ точки зрѣнія слишкомъ элементарнаго подхода къ цѣлому ряду вопросовъ, написаны упрощенно. Тихо и гладко течетъ ровная рѣчь автора, спокойно и... безразлично его страницы будутъ прочтены ученикомъ-второклассникомъ;—все такъ ясно, просто и популярно, и все же скользитъ это только по поверхности трактуемыхъ вопросовъ и будетъ скользить по периферіи умственныхъ и душевныхъ запросовъ юнаго читателя, не захватитъ его, не дастъ опредѣленнаго импульса къ самостоятельному размышленію. «Легкость» учебника убаюкаетъ ученика и не сдѣлаетъ того, что долженъ выполнить учебникъ, и что безусловно сдѣлаетъ такой учебникъ, какъ «Древняя Европа и Востокъ».

Что касается «Первобытной культуры», то, къ сожалѣнію, авторы большинства разсматриваемыхъ нами учебниковъ слишкомъ ужъ дословно понимаютъ указаніе офиціальной программы, гдѣ этотъ отдѣлъ отведенъ въ разрядъ «*вступительныхъ бесѣдъ* объ исторіи, ея предметѣ, историческихъ памятникахъ и первобытной культурѣ». Но значитъ ли это, что «вступительныя бесѣды», и въ томъ числѣ «первобытная культура», должны занять какое-то совершенно третьестепенное мѣсто въ общемъ курсѣ, который въ концѣ-концовъ весь долженъ бы носить отпечатокъ вступительныхъ бесѣдъ къ предстоящему въ дальнѣйшемъ историческому преподаванію, весь въ цѣломъ имѣетъ пропедевтическое значеніе? И какъ же оставить неиспользованной ту часть этого подготовительнаго курса, которая обладаетъ такимъ изумительнымъ богатствомъ благодарнѣйшаго матеріала и при малѣйшемъ искусствѣ преподавателя можетъ превратиться въ одно изъ центральныхъ мѣстъ курса, и этой частью курса закладывается очень цѣлесообразный фундаментъ историческаго пониманія. — Но въ нашихъ учебникахъ большею частью этотъ краеугольный отдѣлъ почти совершенно выпадаетъ, судя по крайней мѣрѣ по тому, насколько первобытная культура вводится какъ-то случайно, совершенно внѣшнимъ и поверхностнымъ образомъ, безъ

всякой связи съ дальнѣйшимъ, отмѣчена и вскользь упомянута на нѣсколькихъ страничкахъ, помѣщенныхъ въ началѣ учебника. Вѣроятно же и преподаватели, пользующіеся такими учебниками, и на своихъ урокахъ оставляютъ этотъ отдѣлъ неиспользованнымъ, и «вступительныя бесѣды» въ цѣломъ займутъ тогда не болѣе 2—3 уроковъ! Конечно, въ такомъ случаѣ значеніе этихъ «бесѣдъ» весьма сомнительное. Именно тутъ и получается злополучная схема, скелетъ безъ плоти и крови, ничего не говорящій ни уму, ни сердцу.

Каковы могутъ быть «вступительныя бесѣды», мы знаемъ по исключительной, старой книгѣ въ нашей историко-педагогической литературѣ,—по «Первымъ урокамъ исторіи» П. Мельгунова. Въ ней нѣтъ первобытной культуры, такъ какъ въ то время (1878 г.) ея не знали настолько, чтобы она могла быть введена въ область средней школы; книга посвящена почти цѣликомъ исторіи Востока, построенной на «бесѣдѣ съ учениками», и содержитъ кромѣ того въ себѣ два разсказа: «Что такое исторія? Очеркъ исторіи Москвы. Источники исторіи.—Источники монументальные. Вспомогательныя науки исторіи». Книга П. Мельгунова является мастерскимъ образцомъ того, какъ вести пропедевтическій курсъ, и при всей устарѣлости своего первоначальнаго содержанія сохранила свое громадное педагогическое значеніе; въ 1913 г. она была переиздана въ 9-й разъ, въ значительно переработанномъ и дополненномъ видѣ, подъ редакціей Н. М. Никольскаго. Свѣдѣнія по Востоку были поставлены тутъ на уровень, какого требовало современное состояніе востоковѣдѣнія, и въ такомъ новомъ обликѣ старая книга можетъ и впредь выполнять свое прекрасное назначеніе. Конечно, книга послѣ «переработки и дополненій» получилась не совсѣмъ та же самая. Сказались, да и не могли не сказаться, «два разныхъ автора различныхъ поколѣній, различныхъ, такъ сказать, историческихъ формацій»; новому редактору «пришлось тутъ оставить за оригинальнымъ текстомъ лишь служебное значеніе, вдвинувъ его въ рамки дополненій», но онъ сумѣлъ соблюсти «*идею первыхъ уроковъ*, т.-е. посредствомъ дополненій вво-

дить учениковъ въ кругъ историческихъ элементовъ, хозяйства, формъ общественности, политическихъ учрежденій, стадій развитія религіи».—И вотъ что П. Мельгуновъ писалъ въ предисловіи къ первому изданію своей книги по затронутому нами вопросу о схематичности и бѣгломъ упоминаніи тѣхъ или иныхъ фактовъ явленій «Изложеніе должно быть... *подробно*, ибо *безъ подробностей нѣтъ красокъ*, нѣтъ яснаго и нагляднаго представленія о предметѣ, и характеристика грозитъ превратиться въ сухую, мертвую, ходячую формулу, ничего, какъ говорится, не дающую ни уму, ни воображенію». Впослѣдствіи, когда ученики успѣютъ свыкнуться и ознакомиться съ предметомъ, подробности, быть можетъ, даются имъ не столько устнымъ разсказомъ преподавателя, сколько приватнымъ чтеніемъ, и въ этомъ случаѣ хорошо составленная хрестоматія (такая, между прочимъ, которую бы ученики стали охотно читать сами, внѣ урока) является вполнѣ желанной спутницей учебника. Но въ первоначальномъ курсѣ постороннее чтеніе возможно только развѣ при особенно благопріятныхъ условіяхъ. Въ большинствѣ же случаевъ на этой ступени курса предъ преподавателемъ исторіи, по отношенію къ его предмету, является «terra inculta», которую надобно предварительно подготовить, чтобы она могла «принять сѣмя и дать плодъ», т.-е., выражаясь безъ аллегорій, проявить интересъ и воспріимчивость къ пріобрѣтенію историческаго знанія. Тогда только можно разсчитывать на какой-нибудь результатъ не исключительно *мнемоническаго* свойства. Въ виду того, кажется мнѣ, по крайней мѣрѣ въ первое время, преподавателю неудобно отсылать учениковъ за подробностями къ разнымъ книгамъ. Большая часть этихъ подробностей должна заключаться въ самомъ разсказѣ, отчасти даже въ учебникѣ. Говоря: *даже въ учебникъ*, высказываю только *личное* мнѣніе, ибо понятіе о томъ, чѣмъ долженъ быть историческій учебникъ, что именно и сколько онъ долженъ предлагать ученикамъ на той или другой ступени курса, едва ли еще можетъ считаться вполнѣ твердо установившимся въ нашей педагогической литературѣ и практикѣ. Не безъ опа-

сенія отважиться на скользкій путь индивидуальныхъ воззрѣній, позволяю себѣ только замѣтить, на основаніи личнаго опыта, что едва ли преподаватель исторіи въ довольно скудно отмѣренныхъ ему часахъ всегда найдетъ возможность—устно передать все, что ему кажется нужнымъ для его цѣли, а потому едва ли всегда имѣетъ поводъ *на практикѣ* особенно радоваться учебнику, который будто бы «даетъ ему просторъ». Далѣе, едва ли учебникъ, въ преслову-томъ стремленіи къ «сжатости» переходя въ наборъ голыхъ фактовъ и стереотипныхъ реченій и формулъ, всегда непремѣнно *облегчаетъ* этимъ и самое усвоеніе для учениковъ... Опытъ, по крайней мѣрѣ, свидѣтельствуетъ, что удачно выбранныя подробности не затрудняютъ, а напротивъ, часто облегчаютъ усвоеніе, хотя бы и увеличивался чрезъ то количественный размѣръ книги или разсказа. Давая вашимъ ученикамъ иной «лишній фактъ» или «лишнее» имя, вы нерѣдко даете этимъ ихъ памяти лишнюю точку опоры, за которую какъ бы цѣпляются и потому легче удерживаются въ ихъ сознаніи остальные болѣе существенные факты: все, конечно, зависитъ отъ умѣнія—выбрать и расположить.

Випперъ въ своемъ учебникѣ прямо заявляетъ, «что онъ намѣренно избѣгалъ краткости и конспективности изложенія. Вѣдь ученика надо заинтересовать, ввести въ предметъ; поэтому въ учебникѣ неизбѣженъ элементъ разсказа и описанія. Только обстоятельная характеристика дѣлаетъ понятнымъ тотъ сюжетъ, который вводится въ кругъ зрѣнія учащихся, и только при такомъ способѣ усвоенія возможно дѣйствительно запомнить историческіе факты». И хотя съ подобными же заявленіями выступаютъ передъ нами почти всѣ составители учебниковъ, на практикѣ они этого принципа мало придерживаются, особенно же совсѣмъ о немъ забываютъ въ предѣлахъ первобытной культуры. Это мы видимъ у Добрынина, у Знойко и у Иванова. То же замѣчаніе касается и С. Зенченко, автора учебника, въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ очень цѣннаго, по простотѣ и наглядности исложенія, по крайне интереснымъ для учениковъ приложеніямъ, ярко иллюстрирующимъ въ значительной

части книги или подробнымъ, живымъ пересказомъ гомеровскихъ поэмъ, или большими выдержками изъ греческихъ трагедій классическія сказанія о богахъ и герояхъ,—но учебника, очень устарѣлаго для Востока и совершенно слабаго въ первой своей части, въ «введеніи», посвященномъ «жизни первобытныхъ людей».—Доисторическая культура, такимъ образомъ, если не пользоваться особымъ учебникомъ [1]) для этой части курса, что представляетъ собою, конечно, значительное неудобство и едва ли методически правильно, представлена въ дѣйствительности только у Виппера [2]) и въ учебникѣ, очень старательно и толково составленномъ, казанскаго преподавателя М. О. Ковалевскаго [3]), которому мы безспорно отводимъ первое мѣсто, послѣ книги Виппера, для курса II класса.

Переходимъ теперь къ слѣдующему отдѣлу курса, къ «Очеркамъ и картинамъ изъ жизни и культуры древнихъ народовъ Востока». Въ объяснительной запискѣ сказано въ

---

[1]) Имѣется, напримѣръ, довольно подробный учебникъ Кудрявскаго, „Какъ жили люди въ старину“—къ сожалѣнію, довольно сухой и по своему изложенію мало подходящій для учениковъ II кл. А затѣмъ можемъ указать на живыя книги Рагозиной, очень цѣнныя для курса младшаго возраста, къ сожалѣнію обнимающія собою только небольшую часть курса; изящно изданныя, талантливо написанныя,—живой и зажигающій разсказъ большого знатока Востока,—таковы двѣ небольшія книжечки извѣстнаго автора Древнѣйшей исторіи Востока (необходимаго пособія для преподавателя при курсѣ во II классѣ) — „Древнѣйшіе народы“ и „Древнѣйшій Египетъ“; половина первой книжки удѣлена „Доисторическимъ временамъ“.

[2]) Отдѣльные параграфы его главы „Каменный вѣкъ въ Европѣ“, обнимающей собою 25 большихъ страницъ, таковы: „Памятники исторіи. Остатки глубокой старины. Старый каменный вѣкъ. Пещерные жители. Живопись пещерныхъ дикарей. Домашнія животныя. Свайныя постройки. Орудія новаго каменнаго вѣка. Нравы людей новаго каменнаго вѣка. Металлическія сооруженія. Вѣрованія новаго каменнаго вѣка. Начало бронзоваго вѣка. Торговля и набѣги бронзоваго вѣка“.—Тутъ, на послѣднихъ страницахъ, даются очень удачные аспекты въ область исторіи Востока и въ героическую Грецію; создается такимъ образомъ соединительное звено съ послѣдующей частью курса.

[3]) И здѣсь отведено большое мѣсто этому отдѣлу, стр. 7—32, и положительная особенность заключается еще въ томъ, что введена особая глава: „Слѣды каменнаго вѣка въ Россіи“.

связи съ этой частью курса: картины эти «будутъ централизоваться около доступныхъ обработкѣ культурно-бытовыхъ темъ, при чемъ изложеніе, возможно живое и образное, должно широко опираться на подлинныя свидѣтельства современныя изображаемому прошлому или возникшія подъ вліяніемъ преданія, близкаго къ изучаемой старинѣ. Напр. разсказъ Геродота можетъ углубляться отрывками изъ древнеегипетскихъ гимновъ и легендъ, ассирійскихъ и персидскихъ текстовъ, страницами изъ Библіи, въ которой заключается большой и самый подходящій матеріалъ по исторіи древняго Востока вообще. Устный разсказъ и чтеніе руководствъ и пособій необходимо постоянно иллюстрировать снимками съ памятниковъ быта и искусства. Излагать исторію Египта и Ассиріи въ непрерывной хронологической послѣдовательности ни въ какомъ случаѣ не должно; но дать краткое понятіе о ея ходѣ и эпохахъ (напр., обнаружить особенности жизни во время древняго, средняго и новаго царства въ Египтѣ, древне-вавилонской гражданственности и образованности, ассирійскомъ владычествѣ и ново-вавилонскомъ царствѣ) неизбѣжно, при чемъ надобно будетъ указать на чередованіе главныхъ центровъ культуры, назвать и охарактеризовать наиболѣе выдающихся ея писателей и дѣятелей. Такъ выяснится въ частности, что обособленность древнѣйшихъ рѣчныхъ цивилизацій мало-по-малу ослаблялась, пролагались дороги сухопутныя и морскія, народы соприкасались враждебно и мирно, вслѣдствіе чего возникало взаимодѣйствіе, обмѣнъ продуктовъ и знаній между странами, и все это имѣло большое значеніе для движенія впередъ къ утвержденію жизненнаго благоустройства въ различныхъ отношеніяхъ. Любопытно воспользоваться для характеристики такихъ раннихъ сношеній между странами любопытнымъ и поучительнымъ матеріаломъ, заключеннымъ въ дипломатической перепискѣ ассирійскихъ царей и вообще азіатскихъ вассаловъ съ фараономъ уже въ XV вѣкѣ до Р. Хр. ... Разсматривая въ главныхъ чертахъ государство, общество, занятія, образованность, религію, слѣдуетъ останавливаться на различіяхъ между геніемъ и характеромъ отдѣль-

ныхъ народовъ, сходствомъ и разнообразіемъ въ оставленномъ ими наслѣдіи...» (мы цитируемъ объяснительную записку въ болѣе обстоятельной ея редакціи 1903 г. сравнительно съ тѣмъ, что было издано съ программою 1913 г.).

Таковы прекрасныя официальныя заданія по исторіи Востока для преподавателя и для составителей учебниковъ, измѣнившія до неузнаваемости значеніе Востока въ учебномъ курсѣ. Недаромъ Випперъ, пожалуй, даже съ нѣкоторымъ преувеличеніемъ, въ своемъ предисловіи эту перемѣну формулируетъ слѣдующимъ образомъ: «Центръ тяжести историческаго интереса передвинулся съ кратковременной и поздней греко-римской исторіи, извѣстной намъ, главнымъ образомъ, по даннымъ литературы, на продолжительную и раннюю исторію Востока, доступную по большей части лишь археологически. Само понятіе о предѣлахъ и содержаніи древней исторіи измѣнилось. Теперь уже нельзя трактовать Египетъ и Вавилонъ лишь въ качествѣ введенія къ послѣдующимъ вѣкамъ, какъ это дѣлалось прежде. Раннія восточныя культуры перестали быть для насъ какимъ-то сномъ человѣчества на зарѣ младенческихъ временъ; все болѣе и болѣе мы научаемся видѣть въ нихъ *оригиналъ*, опредѣлившій въ дальнѣйшемъ содержаніе жизни всего античнаго міра». Да, таковы требованія исторической науки, «но вѣдь трудность состоитъ въ приспособленіи научныхъ построеній къ педагогическимъ условіямъ. Здѣсь все зависитъ отъ подбора матеріала, его распредѣленія по извѣстному плану и отъ самой формы разсказа и описанія». Коротко скажемъ, задача выступаетъ передъ авторами учебника чрезвычайно сложная и, въ сущности, посильная только спеціалисту-востоковѣду, который одновременно близко будетъ стоять къ нашему школьному дѣлу. Знанія требуются такія обширныя и разнообразныя, притомъ почерпаемыя изъ первоисточниковъ, и, какъ-никакъ, все это слишкомъ недавно добыто, недостаточно сведено воедино,—немудрено, что намъ, обычнымъ всеобщимъ историкамъ, эта новая обширная область, по существу, оказывается не по плечу; дать матеріалъ въ живыхъ, яркихъ картинахъ и въ связномъ цѣломъ оттого

особенно трудно, что мы черпаемъ эти свѣдѣнія изъ вто-
рыхъ и третьихъ рукъ, изъ-за чего теряется чувство непо-
средственности; мы не могли съ этимъ міромъ такъ сжиться
и сродниться, какъ, напр., съ античнымъ міромъ, съ Средне-
вѣковьемъ или съ Новой исторіей. Именно для этого но-
ваго курса требуется особенное научное и педагогическое
творчество.

Немудрено, что учебники въ этой части являются мало
удовлетворяющими. Взять, напр., учебникъ Добрынина, ко-
торый, повидимому, самымъ старательнымъ образомъ стре-
мится выполнить задачу и дать въ руки учениковъ «Циви-
лизаціи Древняго Востока», съ большими выдержками изъ
первоисточниковъ, съ громаднымъ матеріаломъ культурно-
бытового характера. И что же получилось? Книга, которую
даже взрослый читатель долженъ читать съ большимъ на-
пряженіемъ и, въ концѣ-концовъ, безъ желательнаго резуль-
тата, не столько въ силу того, что она написана языкомъ
чрезвычайно труднымъ и запутаннымъ (одинъ мелкій шрифтъ
чего стоитъ!), сколько въ силу того, что авторъ прямо-таки
потонулъ въ громадности матеріала, не сумѣлъ имъ овла-
дѣть и планомѣрно его распредѣлить. Это — не учебникъ
тѣмъ болѣе для дѣтей 11—12 лѣтъ, а груда безконечнаго
сырого матеріала, который надлежитъ еще привести въ си-
стему, отлить въ органическое цѣлое, какъ съ научной, такъ
и съ педагогической точки зрѣнія. Мы совершенно не мо-
жемъ себѣ представить, какъ эта книга Добрынина, выдер-
живающая уже четвертое изданіе, можетъ быть использо-
вана, какъ учебникъ, не говоря уже о II классѣ, но даже и
въ III классѣ, для котораго она, какъ и всѣ учебники этого
курса, была первоначально составлена. Сравнить съ нею
хотя бы обѣ книжки Рагозиной,— онѣ не выполняютъ всей
требуемой программы, но въ этомъ же небольшая бѣда, и
программа въ этой части курса предоставляетъ преподава-
телю сравнительно большой просторъ,— но зато сколько въ
нихъ простоты, ясности, яркихъ красокъ и цѣльности впе-
чатлѣнія. Сразу чувствуется мастерство спеціалиста и къ
тому же талантливаго педагога.

Учебникъ Знойко въ отдѣлѣ «Востокъ» (въ 10-мъ изданіи) уже гораздо доступнѣе и удачнѣе Добрынина, но... онъ ертвый, шаблонный, ничего «не говорящій ни уму, ни во-браженію», черезчуръ выдвигаетъ внѣшнюю исторію и чи-сто-внѣшнимъ образомъ присоединяетъ культурно-бытовые черки, да и то рѣдко и въ блѣдныхъ краскахъ; исключе-ніе только—характеристика финикіянъ, «коварныхъ обман-щиковъ», по Гомеру,—удачное подражаніе тому, что мы на-ходимъ въ извѣстной брошюрѣ Корелина «Финикійскіе мореплаватели». А главное, противъ чего въ этомъ типич-номъ «учебникѣ» особенно хочется протестовать, это—чрезвы-чайное излишество въ собственныхъ именахъ, и притомъ самыхъ «восточныхъ», т.-е. трудно произносимыхъ; можно бы обойтись, только съ пользою для дѣла, съ сокращеніемъ ихъ, по крайней мѣрѣ, наполовину. Въ этомъ, впрочемъ, повинны всѣ разсматриваемые нами учебники, не исключая и Виппера; избѣгъ этого излишества одинъ только Ивановъ. Приведу для иллюстраціи нѣсколько мудреныхъ словъ и собственныхъ именъ у Виппера: картина на стр. 68-й под-писана «Бирсъ Нимрудъ, развалины зиккурата близъ Ва-вилона»; абубу, келекъ; хитроумный Адапа; любимецъ Эа-Утнапиштимъ; великая гора Машу, замыкающая міръ жи-выхъ; владычица ада, львиноголовая Эрешкигаль; перечис-леніе *вавилонскихъ названій* солнца, мѣсяца и пяти планетъ (стр. 92); крѣпость Аварисъ, на границѣ пустыни у восточ-наго края Дельты; придворный поэтъ Рамзеса II — Пента-уртъ; Тарсисъ; Гадиръ; царь скиѳскій Идантрисъ; грекъ Пандроклъ изъ Самоса, строившій мостъ для Дарія, и т. д. Къ чему запугивать дѣтей такими совершенно ненужными именами?!

Учебникъ Иванова даетъ по Востоку слишкомъ мало и, при всей своей доступности и простотѣ, едва ли затронетъ читателя; мы уже объ этомъ говорили; слишкомъ онъ мо-нотонный и скучноватый (въ отдѣлѣ Востока).

Ковалевскій и для данной части курса далъ большое обиліе матеріала. «Авторъ, — приводимъ его собственныя слова, — умышленно отклоняется отъ обычнаго, сжатаго,

иногда чисто схематическаго способа изложенія; онъ пред-
почитаетъ анализировать и детально описывать предметъ
изученія, а не давать скудныя общія опредѣленія и по-
верхностно намѣченные признаки. Авторъ ставилъ себѣ
трудную цѣль — сдѣлать изложеніе по возможности литера-
турнымъ, безъ блѣдныхъ общихъ мѣстъ и безъ той искус-
ственной популярности, которой иногда грѣшатъ руковод-
ства для младшаго возраста. Изложеніе можетъ мѣстами
показаться цвѣтистымъ, но оно вызвано желаніемъ пере-
дать учащимся соотвѣтственное настроеніе. Не всегда и не
всякій преподаватель самъ свободно владѣетъ матеріаломъ
по культурной исторіи и достаточнымъ подъемомъ настрое-
нія, чтобы рѣшительно отвергать услуги учебника. Но и
при такомъ сравнительно распространенномъ изложеніи для
преподавателя, полюбившаго этотъ своеобразный курсъ,
останется достаточно поводовъ и простора дополнять и освѣ-
щать многія его части». И въ общемъ Ковалевскій хорошо
выполнилъ свою задачу. Помимо указанныхъ особенностей,
хорошими дополненіями служатъ у него экскурсы въ области
исторіи археологическихъ экспедицій. Въ то время какъ у
большинства составителей учебниковъ хорошо, если встрѣ-
тимся съ рисунками Шлимана, въ крайнемъ случаѣ Эванса,—
у Ковалевскаго, помимо этого, получается наглядная картина
исторіи изученія Египта, Месопотаміи и Ирана. Это—значи-
тельная услуга и очень удачный педагогическій пріемъ. Для
дѣтей жизнь и работа Шлимана, Шампольона, Маріэтта,
раскопки Ботта въ Хорсабадѣ, экспедиція Лэйарда и, при-
бавимъ еще къ этому, археологическія раскопки цѣлаго
ряда русскихъ ученыхъ у насъ на югѣ—увлекательнѣйшая
тема, и Ковалевскій этотъ методъ широко использовалъ.
Его учебникъ отличается и своимъ построеніемъ. «Три глав-
ныхъ отдѣла (Египетъ, Месопотамія, Иранъ) раздѣлены
каждый на семь параграфовъ въ слѣдующемъ порядкѣ:
1-й параграфъ даетъ описаніе природы страны, 2-й—изла-
гаетъ успѣхи научнаго изслѣдованія, въ 3-мъ—предлагает-
ся общій очеркъ политической исторіи, въ 4-мъ — очерки
государственнаго и общественнаго быта, въ 5-мъ — описаніе

религіозныхъ вѣрованій, въ 6-мъ — памятники искусства и въ 7-мъ—свѣдѣнія о письменности и просвѣщеніи. Такимъ построеніемъ авторъ стремился достигнуть большей стройности курса и облегчить работу повтореній, сравненій и обобщеній по даннымъ однородныхъ отдѣловъ». Намъ представляется, что такимъ построеніемъ достигается, дѣйствительно, опредѣленная планомѣрность, но прямолинейное проведеніе этого чисто формальнаго принципа имѣетъ въ себѣ много искусственнаго и слишкомъ механически расчленяетъ живую и цѣльную картину. И это сказалось на учебникѣ.

Випперъ сознательно пошелъ совсѣмъ инымъ путемъ и безусловно достигъ лучшихъ результатовъ. Онъ говоритъ: «Прежде всего составитель отказался отъ разграниченія «внѣшней исторіи», съ одной стороны, и «бытовыхъ древностей», съ другой — и вотъ почему. Такой разрѣзъ матеріала съ неизбѣжностью ведетъ къ сухости и безжизненности изложенія. Что касается внѣшней исторіи, то всякому ясно, въ какой мѣрѣ скучно и безплодно изучать хронологическія даты, имена вождей, названія полей сраженій и т. д. Нужно ли напоминать, что въ такой же мѣрѣ сухо и неинтересно будетъ описаніе египетскихъ и вавилонскихъ одъ, перечисленіе по порядку плащей, сандалій, париковъ, блюдъ, ложекъ, скамеекъ и тому подобныхъ предметовъ обихода. Для того, чтобы сдѣлать историческое прошлое привлекательнымъ, открыть его уму и воображенію, нужно, безъ сомнѣнія, что-то иное, не похожее на такое механическое разнесеніе матеріала по рубрикамъ. Другой вопросъ, какъ достигнуть соединенія разныхъ сторонъ дѣятельности и быта народа въ одно живое цѣлое. Но нѣтъ сомнѣнія, что изложеніе учебника должно стремиться къ этой цѣли.

Вотъ примѣръ, взятый наудачу. Дѣло идетъ о характеристикѣ Вавилона временъ Хаммураби и позднѣе, въ эпоху Халдейской державы. Передъ нами — пестрая роскошь вавилонской жизни, выступающая въ постройкахъ, въ убранствѣ храмовъ, во всей обстановкѣ, вплоть до костюма вавилонянина, который описанъ еще Геродотомъ. Насъ пора-

жаютъ далѣе такіе культурные факты, какъ развитіе письмоводства, господство математическихъ выкладокъ вмѣстѣ съ игрой символическими цифрами, наконецъ, смѣшанныя религіозныя вѣрованія, въ которыхъ характерно соединяются тонко развитая, разсудительная астрологія и суевѣрная демономанія. Можно ли понять всѣ эти элементы «быта» безъ знакомства съ «внѣшней» исторіей Вавилона? Можно ли объяснить вавилонскую культуру, не давши очерка завоеванія земледѣльческаго края кочевниками, которые явились одновременно и организаторами крупнаго государства, и военной силы державы, и торговыми предпринимателями, при чемъ они присоединили къ старой хозяйственной, научной и религіозной системѣ сумеровъ, полной яркости, изобилія и спокойнаго творчества, свою необузданную энергію и мрачныя вѣрованія пустыни? А если оба ряда явленій такъ тѣсно связаны между собою, возможно ли ихъ разрѣзать въ изложеніи?»

Выполненіе такого именно плана изложенія, въ отличіе отъ построенія Ковалевскаго, сдѣлало книгу Виппера особенно цѣлостной и яркой [1]).

Остается намъ теперь еще коротко упомянуть о судьбахъ послѣдняго отдѣла пропедевтическаго курса въ нашихъ учебникахъ, — «Грецiя въ древнѣйшую эпоху ея исторической жизни». Этотъ отдѣлъ уже и раньше не былъ въ особенномъ загонѣ, теперь же онъ рекомендуется «спеціальному вниманію и тщательной обработкѣ, какъ способъ подготовки дѣтей къ изученію исторіи классическихъ народовъ

---

[1]) Выдвигая послѣдній учебникъ Р. Ю. Виппера на первое мѣсто, мы не можемъ не выразить чувства горькой обиды по поводу удивительнаго произвола, съ какимъ годъ тому назадъ министерство народнаго просвѣщенія сосчиталось по какимъ-то неизвѣстнымъ причинамъ съ московскимъ профессоромъ и однимъ росчеркомъ пера приказало совершенно изъять изъ школьнаго обихода всѣ учебники проф. Виппера. Запретъ этотъ до сихъ поръ не снятъ, и лучшіе учебники въ нашей исторической учебной литературѣ, въ томъ числѣ и „Древняя Европа и Востокъ“, къ стыду для нашей ослѣпленной офиціальной школьной политики, находятся среди index librorum prohibitorum. Неужели же еще долгое время такія тяжкія недоразумѣнія будутъ имѣть мѣсто въ нашей школьной жизни?!

ысокая образовательность которой стоитъ внѣ сомнѣній. Центромъ тяжести при ея выполненіи явится ознакомленіе съ древне-греческою жизнью по гомеровскимъ поэмамъ»; Иліада и Одиссея «облегчатъ ученику пріобрѣсти ощущеніе древне-греческой жизни». Широкое поле для творческой работы призваннаго педагога. Матеріалъ благодарнѣйшій, красочный,—какъ же неувядаемыми красотами героическою Греціи, миѳами и Гомеромъ, шлиманновской эпопеей не зажечь сердца дѣтей! Во всѣхъ разбираемыхъ учебникахъ этотъ отдѣлъ, конечно, какъ несравненно болѣе легкій, разработанный, болѣе благодарный, получилъ и болѣе подходящій обликъ. Конечно, и требовательность въ данномъ случаѣ можетъ и должна быть болѣе повышенная. Если примѣнить мѣрку болѣе серьезную, особенно съ точки зрѣнія художественности, съ цѣлью дѣйствительно дать «ощущеніе древне-греческой жизни», то едва ли можно остаться удовлетвореннымъ полностью трактовки этого отдѣла у нашихъ авторовъ. Остается все-таки еще и въ этой области сдѣлать многое. Но въ данномъ случаѣ положеніе преподавателя не такое ужъ безвыходное,— въ его рукахъ Гомеръ, прекраснѣйшія пособія и большее чувство родства съ героической Греціей помогутъ дѣлу.

Г. Веберъ.

Научно-популярная литература о войнѣ и по по воду войны.

Происходящая въ настоящее время великая европейска война, какъ это и вполнѣ понятно, вызвала появленіе насъ большой литературы, посвященной ей, т.-е. непосред ственнымъ, текущимъ событіямъ войны, а главнымъ обра зомъ вопросамъ и темамъ, въ той или иной степени, свя заннымъ съ ней. Сюда относятся книжки беллетристиче скаго и полубеллетристическаго содержанія, очерки и раз сказы, цѣликомъ взятые изъ газетъ и журналовъ или при правленные фантазіей автора, книги научнаго содержанія и наконецъ, популярныя брошюры, разсчитанныя на самы разнообразный и широкій кругъ читателей. Преобладающим типомъ этой военной литературы является небольшая, не рѣдко въ листъ, брошюра цѣной 5—10 копеекъ. Книгъ боль шаго объема вышло сравнительно немного.

Теперь, послѣ 15 мѣсяцевъ войны, накопился уже до вольно значительный запасъ литературы о войнѣ, и пред ставляется возможность опредѣлить ея количество, качест и разобраться въ ея цѣнности. Такую цѣль и преслѣдует нашъ очеркъ. Въ частности насъ интересуетъ та част военной литературы, которая предназначена для самых широкихъ круговъ населенія, куда могутъ войти рабочій крестьянинъ, раненый солдатъ, ученикъ начальной и сре ней школы, сельскій учитель и всякій интеллигентный чи татель. Такого рода изданіями являются, главнымъ образом научно-популярныя брошюры, связанныя съ войной. Им мы и удѣлимъ преимущественное вниманіе.

О беллетристическихъ произведеніяхъ скажемъ лишь нѣсколько словъ, скорѣе, однако, не для того, чтобы рекомендовать ихъ вниманію читателей, сколько предостеречь отъ подобной литературы. Безусловно хорошихъ книгъ здѣсь крайне мало. Въ видѣ примѣра укажемъ на книжку Ив. Шмелева «На войну», въ изданіи «Миръ и война», гдѣ съ обычной для автора талантливостью и теплотой даются моменты сборовъ на войну, мобилизаціи. Не вызываютъ, конечно, сомнѣній и старые разсказы-эпизоды изъ прежнихъ войнъ (франко-прусской, напримѣръ), Мопассана, Золя, Додэ, Мериме, Стриндберга и др., изданные Некрасовымъ и Слѣпцовой. Сюда же слѣдуетъ отнести сборникъ стихотвореній нашихъ поэтовъ на военныя темы (изд. Слѣпцовой). Но это книжки, не имѣющія прямого отношенія къ настоящей войнѣ. Допустимы также нѣсколько очерковъ Н. Бывалаго въ серіи «Миръ и война»: «Съ боевыхъ позицій», «По завоеванному краю» (Галиціи), «Въ тылу арміи», изъ текущихъ военныхъ дѣйствій, но они въ сущности ничего не прибавляютъ къ ежедневнымъ корреспонденціямъ съ войны. Для истинно-художественной обработки военныхъ событій время не теперь, а впереди, послѣ войны. Поэтому не удивительно, что большая часть текущей военной беллетристики—макулатура, разсчитанная на самый нетребовательный, ищущій сильныхъ ощущеній, вкусъ, съ такими же грубыми, бьющими на внѣшній эффектъ, иллюстраціями. Такова вся сплошь военная беллетристика въ изданіи Сытина. Между прочимъ извѣстная спеціалистка по составленію сборниковъ для дѣтскихъ и школьныхъ праздниковъ К. Лукашевичъ и на этотъ разъ составила соотвѣтствующіе моменту сборники. Ухитрилась истребленіе людей другъ другомъ превратить въ «праздникъ», и притомъ... для дѣтей. Извѣстный дѣтскій писатель Сѣверцовъ-Полиловъ, нынѣ умершій, отдалъ тоже дань войнѣ, выпустивъ сборникъ «На полѣ брани», въ которомъ небольшіе очерки, посвященные Вильгельму II, объявленію войны, вылазкамъ казаковъ и другимъ эпизодамъ войны, проникнуты какимъ-то романтизмомъ и написаны приподнятымъ тономъ, дающимъ описываемымъ персонажамъ и событіямъ героическій характеръ.

Вообще героизмъ и романтизмъ, окруженіе войны особымъ ореоломъ составляютъ общую особенность вышедшей теперь военной беллетристики,—качество, едва ли похвальное.

Изъ книгъ научныхъ большого объема мы можемъ указать лишь на нѣсколько вполнѣ содержательныхъ и доступныхъ пониманію болѣе или менѣе широкаго круга читателей. Такова, напримѣръ, переводная книга Лихтенберже «Современная Германія». Здѣсь читатель найдетъ не только исторію образованія Германской имперіи, но и въ рамкахъ ея—развитіе экономическихъ силъ народа (переходъ къ капиталистическому строю), умственныхъ,—въ сферѣ науки, философіи, литературы, религіи, искусства и, наконецъ, эволюцію психологіи германскаго народа, приведшую къ современному типу германца. Едва ли надо добавлять, что послѣ такой подробной исторіи современной Германіи для читателя станетъ совершенно яснымъ, почему Германія бросила вызовъ цѣлой Европѣ и каковы цѣли этого вызова.

Книга по языку не можетъ разсчитывать на малоподготовленнаго читателя, но написана она со свойственною французамъ живостью и читается легко и съ интересомъ.

Очень цѣннымъ пособіемъ для оріентировки въ современной войнѣ и связанныхъ съ нею событій внутренней жизни Россіи является сборникъ подъ названіемъ «Чего ждетъ Россія отъ войны?» въ изданіи к-ва «Прометей». Имена авторовъ вошедшихъ сюда статей—Туганъ-Барановскій (Война и народное хозяйство), Фридманъ (Война и финансы), Милюковъ (Территоріальныя пріобрѣтенія Россіи), Карѣевъ (Мысли о русской наукѣ по поводу войны), Шингаревъ (Земская и городская Россія), Бехтеревъ (Война и здоровье населенія Россіи)—уже вызываютъ интересъ къ книгѣ. И не напрасно въ небольшихъ, но содержательныхъ очеркахъ выясняются въ книгѣ не столько болѣе или менѣе опредѣленные результаты войны, которые и трудно сейчасъ учесть, сколько потрясенія, вызванныя войной, разстройство мирныхъ отношеній во всѣхъ сферахъ жизни и надежды на будущее, связываемыя авторами съ окончаніемъ войны для Россіи. Естественно, что финансисты и политико-экономы при этомъ сулятъ на пер

вых порахъ разореніе, тяжелыя жертвы для возстановле-
нія хозяйственныхъ силъ страны. Милюковъ разсчитываетъ
на пріобрѣтенія наши въ Турціи и прежде всего—Босфора
и Дарданеллъ. Шингаревъ и Вернадскій раскрываютъ пер-
спективы въ смыслѣ развитія творческихъ силъ въ сферѣ
науки, развитія свободы, общественной самодѣятельности и
т. д. Славинскій ждетъ справедливаго рѣшенія національ-
ныхъ вопросовъ—въ высшей степени живой, горячо напи-
санной, содержательной статьѣ.

Во всемъ сборникѣ только тяжело и сухо написана ста-
тья Милюкова.

То же издательство выпустило матеріалы, касающіеся
проливовъ и Константинополя (Россія, Царьградъ и проли-
вы), а «Русская Мысль» издала отдѣльно статью барона
Нольде о причинахъ войны, ранѣе напечатанную въ жур-
налѣ и излагающую ходъ дипломатическихъ переговоровъ
между воюющими теперь державами послѣ австрійскаго
ультиматума. При выясненіи текущихъ и грядущихъ собы-
тій одинаково полезно какъ то, такъ и другое изданія для
непосвященнаго въ тайны дипломатіи читателя.

Очень тѣсно связанъ съ настоящей войной сборникъ въ
изд. «Задруги», составленный сотрудниками журнала «Укра-
инская Жизнь» подъ названіемъ «Галичина, Буковина,
Угорская Русь». Сборникъ нельзя назвать совершенно по-
пулярнымъ въ виду нѣкоторой детализаціи и спеціальныхъ
тонкостей, которыя допущены авторами при опредѣленіи
этнографическаго состава населенія, языка, географіи стра-
ны. Но написанъ онъ достаточно живо, интересно и при томъ
спеціалистами, знающими предметъ. Это, несомнѣнно, наибо-
лѣе полная и надежная въ научномъ отношеніи книга о Га-
лиціи. Ее можно рекомендовать каждому интересующемуся
судьбами Червонной Руси. Главное содержаніе сборника со-
ставляетъ положеніе Галиціи наканунѣ войны въ отноше-
ніи административно-политическомъ, экономическомъ и куль-
турномъ. Главная задача авторовъ показать, какихъ успѣ-
ховъ можетъ достигнуть народъ въ дѣлѣ національной куль-
туры, несмотря на всѣ неблагопріятныя условія, путемъ

упорной и солидарной борьбы за самостоятельность. Симпатіи авторовъ на сторонѣ украинофиловъ, и такого же рода симпатіи хотятъ они вызвать въ читателѣ. Сборникъ хорошо иллюстрированъ.

Переходя къ научно-популярнымъ брошюрамъ, оговоримся, что не предполагаемъ дать исчерпывающій обзоръ ихъ. Трудно было достать все, что появилось за истекшее время войны на книжномъ рынкѣ въ этой области, даже въ столицахъ, не говоря уже о провинціи. Въ нашъ обзоръ поэтому войдутъ, главнымъ образомъ, столичныя (московскія) изданія и лишь нѣкоторыя провинціальныя.

Ранѣе всѣхъ поспѣшилъ навстрѣчу военнымъ событіямъ издатель Некрасовъ, выпустившій серію брошюръ подъ общимъ названіемъ «Библіотека войны». Это же издательство проявило и наибольшую энергію и плодовитость. Вышло уже до 50 номеровъ библіотеки, и иные еще осенью были повторены. Затѣмъ идетъ издательство «Миръ и война» выпустившее десятка полтора книжекъ. Издательство «Родное слово»—серія «Наши друзья и враги». Изданіе Слѣпцовой—серія «Война и народы». Изданіе «Московское печатное производство»—серія «Библіотека великой войны». Неизвѣстное изданіе—серія «Библіотека войны». Одесское книгоиздательство А. А. Ивасенко. «Задруга» намѣтила большую серію популярныхъ брошюръ подъ названіемъ «Война и трудъ», но выпустила пока двѣ книжки. Позднѣе другихъ выступила Историческая комиссія при уч. отд. О. Р. Т. З. съ серіей брошюръ, объединенныхъ названіемъ «Война и культура». Она выпустила уже около 50 названій, а вся серія будетъ состоять изъ 60—70 номеровъ.

Наконецъ, въ недавнее время появилась серія брошюръ подъ одинаковымъ съ Исторической комиссіей названіемъ «Война и культура» И. Д. Сытина. Это — публичныя лекціи, читанныя въ истекшемъ году московскими профессорами и учеными—Бердяевымъ, Булгаковымъ, кн. Е. Н. Трубецкимъ и др.

Кромѣ связныхъ серій вышелъ рядъ отдѣльныхъ брошюръ на военныя темы, выпущенный тѣмъ же Сытинымъ,

Тихомировымъ, издательствомъ «Школа», Карбасниковымъ. Особенно много вышло брошюръ, посвященныхъ Галиціи.

Всѣ перечисленныя серіи въ общемъ преслѣдуютъ одинаковую цѣль и имѣютъ въ виду одного и того же читателя. Серія Исторической комиссіи, «ставитъ своей задачей дать широкимъ массамъ рядъ недорогихъ и доступныхъ по языку и содержанію книжекъ, въ которыхъ можно было бы найти отклики на всѣ событія текущаго момента».

«Миръ и война» тоже предлагаетъ библіотеку «общедоступныхъ очерковъ, посвященныхъ войнѣ». Также общедоступность и широкій округъ читателей намѣчаетъ и издательство Некрасова.

Несомнѣнно, что при такомъ широкомъ пониманіи своего читателя брошюры названныхъ серій попадутъ въ руки не только читателей, прошедшихъ школу, но и не получившихъ правильнаго образованія въ низшей или средней школѣ, мало подготовленныхъ, часто не привыкшихъ къ серьезному чтенію.

Между тѣмъ написаны брошюры названныхъ издательствъ не въ такой степени доступно, чтобы каждый изъ читателей свободно могъ прочитать любую брошюру. Не впадая въ грубую ошибку, мы въ правѣ сказать, что брошюры, совершенно доступныя по изложенію для дѣйствительно широкихъ массъ населенія, составляютъ во всѣхъ серіяхъ меньшинство,—кромѣ серіи «Родного слова».

Это нашъ первый и вмѣстѣ главный упрекъ всѣмъ вообще указаннымъ изданіямъ.

Другой упрекъ, не имѣя огульнаго характера, тѣмъ не менѣе относится тоже ко всѣмъ серіямъ. Это—научныя погрѣшности, отъ которыхъ не вполнѣ свободны даже такія изданія, какъ вышедшія подъ редакціей Исторической комиссіи.

Къ чести разсматриваемой научно-популярной литературы надо сказать, что она въ цѣломъ чужда «черносотенства», неизбѣжно сопровождавшаго у насъ до сихъ поръ всѣ великія историческія событія. Исчезнувши со столбцовъ повременной печати, наши сверхъ-патріоты, очевидно, не рѣшаются показаться на людяхъ при свѣтѣ подлиннаго патріо-

тизма. Даже въ боевой темѣ о Галиціи всѣ книжки стоятъ на правильной и дружественной русинамъ точкѣ зрѣнія. Исключеніе составляетъ брошюра г. Лагова въ изд. Карбасникова. Это очень плохая компиляція, проникнутая москвофильской тенденціей. При этомъ авторъ свою точку зрѣнія приписываетъ русинамъ и считаетъ согласной съ ихъ интересами: отрицаетъ наличность украинской культуры, игнорируетъ русинскихъ писателей и ученыхъ, клеймитъ украинофиловъ.

Отъ націонализма же воинствующаго, нерѣдко шовинизма, къ сожалѣнію, не могли освободиться нѣкоторыя изъ названныхъ серій. Этому спутнику войны отдало дань книгоиздательство Некрасова («Современные варвары», «Взятіе Львова», «Когда и за что русскіе воевали съ нѣмцами»), а также въ еще большей мѣрѣ неизвѣстное издательство «Библіотека войны». Брошюра о Вильгельмѣ II, напримѣръ, представляетъ его исчадіемъ ада, въ которомъ все клонилось к злу, и написана она запальчивымъ тономъ, тономъ памфлета.

Перейдемъ теперь къ отдѣльнымъ серіямъ. Начнемъ с серіи Некрасова. Въ нее вошли книжки, посвященныя славянамъ («Братья-чехи», «Болгарія», «Сербія», «Червонная Русь»), нашимъ союзникамъ («Бельгія», «Франко-прусская война», «Парижъ во время войны 1870 — 71 г.»), нашимъ врагамъ («Трагедія Габсбургскаго дома», «Германскій флотъ», «Германскія колоніи»), исторіи нашихъ отношеній съ германцами въ отдаленномъ прошломъ («Битва при Грюнвальдѣ», «Даніилъ Галицкій», «Князья Острожскіе», «Ледовое побоище») и другимъ вопросамъ въ родѣ «права войны», «Красный Крестъ».

На этой серіи лежитъ печать несомнѣнной спѣшности и отсюда—небрежности и безсистемности. Выборъ темъ случайный, обработка на скорую руку. Напримѣръ, книжка Михайлова «Австрія»—номенклатура географіи и этнографіи, соединенная на живую нитку, безъ общей картины. Сухостью, чисто-справочнымъ характеромъ, отличаются брошюры «Ледовое побоище», «Битва при Грюнвальдѣ», «Какъ В. Пруссія стала нѣмецкой землей».

Иначе написана книжка Шаховской «Кн. Даніилъ Галицкій» — живо, талантливо. Авторъ пользуется очень умѣло цитатами памятниковъ, сообщая тѣмъ самымъ колоритность изложенію, и въ связи съ личной судьбой Даніила излагаетъ судьбы Галиціи. Это одна изъ лучшихъ книгъ серіи, заслуживающая вниманія и по доступности языка. Недурны также книжки, посвященныя франко-прусской войнѣ. Заслуживаетъ быть отмѣченной еще брошюра «Германскій флотъ», въ которой кратко, но достаточно наглядно описывается устройство нѣмецкаго флота, его численность и функціи каждаго рода судовъ, и Богдановича «Червонная Русь». Отмѣченныя книги можно признать подходящими для внѣшкольнаго чтенія.

Серія «Миръ и война» производитъ необыкновенно хорошее впечатлѣніе своей изящной внѣшностью, рисункомъ на обложкѣ, плотной бумагой, четкимъ шрифтомъ. Иное впечатлѣніе оставляетъ содержаніе серіи. Несмотря на то, что на нѣкоторыхъ брошюрахъ стоитъ редакція—Пичеты, подборъ ихъ совершенно случайный, и всѣ онѣ далеки отъ общедоступности. Наиболѣе удачной намъ представляется брошюра Куснишскаго «Червонная Русь». Она даетъ небольшой, но достаточно полный запасъ свѣдѣній о прошломъ и настоящемъ Галиціи, и притомъ въ популярномъ изложеніи. Мало мѣста удѣлено политическому положенію русинъ. Иллюстраціи оживляютъ текстъ. Книжка редактора В. И. Пичеты «Драма болгарскаго народа» особенно тяжело и серьезно написана. Она скорѣе умѣстна на столбцахъ большой газеты, какъ статья, чѣмъ въ видѣ «общедоступной» брошюры. Широкій читатель ее не одолѣетъ. Центръ тяжести книжки въ политическихъ отношеніяхъ Болгаріи и Турціи. Исторіи Болгаріи предшествующаго времени удѣлено $3^1/_2$ страницы. Авторъ находитъ ошибочной позицію, занятую въ настоящее время Болгаріей. Книжка Глубовскаго (редакція Пичеты) «Проклятый вопросъ» производитъ странное впечатлѣніе. Подъ проклятымъ вопросомъ авторъ разумѣетъ «восточный вопросъ». Но сводитъ онъ его къ вопросу о проливахъ, игнорируя его широту и грандіозность, и трактуетъ только въ

рамкахъ дипломатическихъ переговоровъ. Манера изложенія какая-то вульгарно-развязная. Напримѣръ, Турція именуется «престарѣлой кокеткой». Авторъ какъ будто хочетъ подойти поближе къ читателю, вступить съ нимъ въ разговоръ при помощи діалога. Но употребляетъ выраженія въ родѣ «политика интересовъ», «протекторатъ», не объясняя ихъ, и предполагаетъ въ своемъ читателѣ предварительное знакомство съ исторіей вопроса. Это—ошибка «Общедоступной библіотеки». Сахновскій почему-то выступаетъ съ темой «О русской народности» (лицо русскаго народа). Это собраніе мыслей, мнѣній и впечатлѣній отъ русскаго народа, русскихъ поэтовъ, ученыхъ, писателей и т. д., связанное, однако, чисто-внѣшнимъ, механическимъ образомъ. И у читателя поэтому получается впечатлѣніе хаотичности. Самъ авторъ не опредѣляетъ русской народности. Для читателя же ясно одно,—что русскій человѣкъ не похожъ ни на француза, ни на нѣмца, англичанина и т. п., но что такое онъ самъ по себѣ—это остается невыясненнымъ. Мы не понимаемъ, зачѣмъ понадобилось автору «національное лицо Россіи», но, если уже понадобилось, слѣдовало его опредѣлить точно, а не давать туманное пятно.

Особнякомъ въ этой серіи стоитъ обращеніе Л. Андреева къ бельгійцамъ. Это—лирическія изліянія по поводу героизма бельгійцевъ и мечта о водвореніи мира послѣ занятія Берлина войсками союзниковъ. Искусственность и ходульность, свойственныя этому писателю, нашли себѣ мѣсто и въ данномъ произведеніи.

Въ этой серіи, вполнѣ подходящей для внѣшкольнаго чтенія, является книжка Куснишскаго и отчасти Пичеты.

«Задруга», какъ мы уже замѣтили, выпустила двѣ историческихъ популярныхъ брошюры. Это—Огановскаго «Отчего загорѣлась великая европейская война» и Сивкова «Великая европейская война сто лѣтъ назадъ и теперь». Первая выдѣляется не только въ данной серіи, но и въ ряду всѣхъ вышедшихъ до сего времени популярныхъ брошюръ о войнѣ. Видно, что авторъ ясно представлялъ своего читателя и приложилъ всю силу своего умѣнья быть для него популярнымъ. И не-

сомнѣнно достигъ этого—его книжка будетъ понятна, дѣйствительно, самымъ широкимъ кругамъ читателей. Она написана такъ, какъ писались у насъ первыя книги для народа, когда съ легкой руки «великаго писателя земли русской» только зарождалась спеціально народная литература. Тогда писавшіе для народа обращали пристальное вниманіе на языкъ. Можетъ быть они излишне увлекались этимъ и излишне опрощивали языкъ. Эта черточка слегка замѣтна и у Огановскаго.

Огановскій просто и ясно вскрываетъ причины и мотивы войны и, перейдя къ сущности своего вопроса, выводитъ войну изъ экономическаго и политическаго положенія Германіи, занятаго ею послѣ 1871 года, и умѣло распутываетъ узелъ побужденій для войны Германіи съ Западомъ (Англія, Франція—колоніи и морское могущество) и съ Востокомъ (Россія—рынокъ нѣмецкихъ фабрикатовъ). Въ заключеніе высказывается надежда на лучшее будущее послѣ войны. Написана книжка конкретно, иллюстрируется рядомъ цифръ, не загромождающихъ, однако, текста.

Книжка Сивкова сравниваетъ условія веденія войны 100 лѣтъ назадъ и теперь—технику, экономическія отношенія, международныя организаціи и т. п. и приходитъ къ печальному выводу, что 100 лѣтъ не сдѣлали войну не только болѣе рискованной и менѣе возможной, но и менѣе жестокой, несмотря на всѣ успѣхи морали и въ частности такихъ учрежденій, какъ Красный крестъ, вкореняющихъ состраданіе и любовь къ ближнему въ сознаніе людей. Масштабъ измѣнился, но сущность осталась та же. Авторъ, впрочемъ, не отчаивается и утѣшаетъ читателя надеждой, что число противниковъ войны послѣ нынѣшней войны увеличится значительно больше, и споры будутъ рѣшаться уже не путемъ оружія. Книжка не лишена интереса и написана довольно просто. Но желательно было бы подняться выше военной техники и продолжить наблюденія въ международное положеніе тогда и теперь, какъ это сдѣлано, напримѣръ, въ чрезвычайно интересномъ очеркѣ Рожкова въ «Современномъ Мірѣ» (въ концѣ прошлаго года) по поводу наполеоновскихъ войнъ и теперешней войны.

Серія «Война и культура» Исторической коммисіи—наиболѣе широко задуманная и наиболѣе солидно поставленная серія. Она обнимаетъ, во-первыхъ, обзоръ государствъ, намъ союзныхъ и враждебныхъ, а также и нѣкоторыхъ нейтральныхъ,—со стороны ихъ географіи, этнографіи, политическаго устройства и международныхъ отношеній,—наиболѣе крупные вопросы въ прошломъ и настоящемъ Россіи и европейскихъ государствъ, связанные съ нынѣшней войной, описаніе учрежденій, сопутствующихъ войнѣ, военную технику и частные, болѣе мелкіе вопросы.

Благодаря такой постановкѣ дѣла читатель, обращающійся къ брошюрамъ Исторической комиссіи, находитъ весь необходимый ему матеріалъ для оріентировки въ текущихъ событіяхъ. Эта полнота матеріала была бы исчерпывающей, если бы редакція серіи еще выдѣлила нѣкоторые вопросы въ особыя темы для брошюръ въ виду ихъ совершенно исключительной важности въ настоящій моментъ. Сюда мы относимъ «восточный вопросъ», вопросъ о проливахъ, «армянскій вопросъ» и исторія франко-русскаго союза. То, что говорится о нихъ въ связи съ другими темами, намъ представляется недостаточнымъ.

Всего больше удѣлено вниманія Германіи. Ей посвящено 7 брошюръ. Въ брошюрѣ Чичибабиной «Германія» дается общій очеркъ страны, главнымъ образомъ въ географическомъ и этнографическомъ отношеніи со включеніемъ сюда также культурнаго состоянія Германіи и кратко ея политическаго устройства. Спеціально же политическому строю Германіи посвящена брошюра Гурвича, знакомящая читателя съ тѣми конституціонными актами, которые легли въ основу современнаго государственнаго устройства Германіи. Непосредственнымъ продолженіемъ и дополненіемъ этой брошюры является очеркъ П. Фальковича «Политическая жизнь Германіи», вкладывающій живое содержаніе въ рамки, очерченныя Гурвичемъ. Это—описаніе существующихъ въ настоящее время въ Германіи политическихъ партій. Слѣдующія двѣ книжки разсказываютъ исторію возникновенія современной единой Германіи, исходя изъ біографій творцовъ ея, т.-е.

Бисмарка и Мольтке: «Желѣзный канцлеръ Бисмаркъ» Пименовой и «Фельдмаршалъ Мольтке» Бергъ. Въ виду тѣсной связи исторіи объединенія Германіи и личной карьеры канцлера и фельдмаршала, такое совмѣщеніе ихъ въ брошюрахъ даетъ читателю не только полную, но и образную картину происхожденія современной Германіи. Далѣе идутъ брошюры, выясняющія то международное положеніе Германіи, которое привело къ нынѣшней войнѣ,—«Англія и Германія» Волгина и «Россія и Германія» Бочкарева. Волгинъ именно ставитъ вопросъ о причинахъ столкновенія Германіи съ Англіей и выводитъ ихъ изъ исторіи ихъ взаимныхъ отношеній. Сначала эти два государства находятся въ дружбѣ, но затѣмъ съ развитіемъ промышленности Германіи и ростомъ ея морского значенія наступаетъ охлажденіе во взаимныхъ отношеніяхъ Англіи и Германіи, обостреніе конкурренціи, разладъ, сближеніе Англіи съ Франціей и Россіей и наконецъ вооруженный конфликтъ. Изображаемая авторомъ схема отношеній все время опирается на конкретныя данныя. Бочкаревъ дѣлаетъ аналогичный анализъ взаимныхъ отношеній Германіи и Россіи и вскрываетъ истинную подоплеку этихъ отношеній. Лицемѣрная, своекорыстная Германія, дѣлающая изъ Россіи орудіе своей политики, при этомъ выступаетъ передъ читателемъ настолько выпукло, что дѣлаетъ для него совершенно понятнымъ объявленіе намъ войны Германіей и союзъ ея съ Турціей. Богатый цифровой матеріалъ рисуетъ промышленные успѣхи Германіи въ Европѣ и на Востокѣ—въ Турціи и Персіи. Послѣдняя брошюра—«Вильгельмъ II» Пименовой—въ связи съ біографіей «виновника» теперешняго мірового пожара, даетъ послѣдній штрихъ въ исторіи современной Германіи, завершеніе ея военныхъ приготовленій и выступленіе.

Другой враждебной намъ державѣ—Австро-Венгріи, серія посвящаетъ двѣ брошюры: «Имперія Франца-Іосифа» Добынина — общій очеркъ географіи, этнографіи и политическаго устройства—и «Россія и Австрія» Катаева—очеркъ о взаимныхъ отношеніяхъ этихъ государствъ со временъ Даніила Галицкаго и до нашихъ дней. Авторъ послѣдняго

очерка, въ соотвѣтствіи съ моментомъ, ищетъ во взаимныхъ отношеніяхъ Россіи и Австріи причину современной войны и оттѣняетъ въ нихъ точки совпаденія и расхожденія ихъ интересовъ—вокругъ Турціи и балканскихъ народовъ — и вѣроломство Австріи.

Союзницѣ двухъ нашихъ враговъ—Турціи посвящены въ серіи брошюры Ильина—«Россія и Турція» и Лодыженскаго «Отмѣна капитуляцій». Послѣдняя даетъ краткую исторію этого института. Ильинъ же, главнымъ образомъ, даетъ очеркъ русско-турецкихъ войнъ и дипломатическихъ переговоровъ. Изъ-за исторіи послѣднихъ выступаетъ ихъ главный факторъ — восточный вопросъ, который авторъ въ заключеніе и выдвигаетъ, какъ основную проблему нашей теперешней войны.

Что касается нашихъ союзниковъ, то исторія франко-русскихъ отношеній изложена кратко, въ формѣ бесѣды автора съ мѣстными крестьянами, Жаворонковымъ—«Франція и Россія». Политическій строй Франціи описанъ въ одной брошюрѣ съ Англіей Гурвича—«Политическій строй Англіи и Франціи». Англіи, кромѣ того, еще посвящены двѣ брошюры: Нюбергъ—«Англія», въ которой въ сжатой формѣ дается достаточно полный очеркъ исторіи, географіи и современнаго состоянія страны, и Пименовой — «Наканунѣ войны», описывающей послѣднюю борьбу за гомруль. Горячо и увлекательно написана Маргулисъ книжка о Бельгіи, изображающая культурный ростъ этого народа — труженика, его демократическое устройство, мирную жизнь и страшное разореніе, причиненное германцами.

Промежуточное мѣсто занимаетъ между перечисленными брошюрами книжка Лодыженскаго «Тройственный союзъ и тройственное согласіе», излагающая происхожденіе и исторію двухъ столкнувшихся теперь союзныхъ организацій.

Изъ нейтральныхъ государствъ наиболѣе интересна для русскихъ читателей,—конечно, позиція, занятая Болгаріей и Румыніей. И въ серіи какъ разъ имѣется брошюра, обстоятельно выясняющая эту позицію при посредствѣ результатовъ послѣдней балканской войны,—«Балканскія войны и ихъ

результаты» В. Якушкина. Румыніи, кромѣ того, посвящена отдѣльная брошюра Дилевской.

Объ Италіи, нынѣ уже нашей союзницѣ, написана книжка Куномъ. Авторъ беретъ своего читателя въ вагонъ поѣзда, проѣзжаетъ съ нимъ Италію съ сѣвера на югъ и изъ окна вагона показываетъ ему всѣ красоты природы страны и памятники многовѣковой старины. А затѣмъ даетъ очеркъ этнографіи, исторіи и политической жизни страны.

Далѣе идутъ родственные намъ народы, освобожденіе которыхъ поставлено на нашемъ знамени войны,—поляки и галичане. Исторію Польши — до раздѣловъ даетъ книжка Рябинина «Польша» въ крупныхъ, но яркихъ и въ сущности исчерпывающихъ чертахъ. Исторію же Польши послѣ раздѣловъ и современное состояніе поляковъ излагаетъ Терешковичъ — «Поляки подъ германскимъ владычествомъ». Очеркъ прошлаго и настоящаго Галиціи данъ Улановымъ, который постарался въ небольшомъ объемѣ заключить по возможности всѣ необходимыя свѣдѣнія объ этомъ краѣ.

Родственный нашимъ врагамъ Прибалтійскій край послужилъ тоже особой темой для брошюры Дилевской, которая дала исторію присоединенія его къ Россіи и современное состояніе. Въ живомъ очеркѣ Чемодановой-Услаль описаны Кавказъ и Закавказье.

Далѣе идутъ брошюры, посвященныя явленіямъ и организаціямъ, сопутствующимъ войнѣ.

Сюда относится прежде всего очеркъ Тѣлеснина «Что такое международное право?», дающій, во-первыхъ, опредѣленіе этого «права», во-вторыхъ, отмѣчающій его институты. Затѣмъ брошюра Лодыженскаго «Красный крестъ»—о происхожденіи этого учрежденія и исторіи его дѣятельности на войнѣ и въ мирное время. Аналогичный по задачѣ очеркъ даетъ Казимировъ въ брошюрѣ «Земство и всероссійскій земскій союзъ»—происхожденія и организаціи новаго учрежденія помощи раненымъ въ Россіи. Чаяновъ въ брошюрѣ «Война и крестьянское хозяйство» отмѣчаетъ то разстройство, которое внесла война въ крестьянское хозяйство, и указываетъ на кооперативы, какъ средство выведенія хозяйства изъ созданнаго войной положенія.

Къ этой же категоріи надо отнести брошюру Червякова «Евреи въ Россіи», такъ какъ еврейскій вопросъ сдѣлался тоже спутникомъ въ войнѣ, и притомъ въ острой формѣ. Напомнить вообще русскому читателю, какъ это дѣлаетъ авторъ, о безправіи евреевъ въ Россіи вполнѣ своевременно.

Еще необходимо отмѣтить книжку Лукина «Борьба за колоніи», дающую вкратцѣ весь существенно необходимый матеріалъ для сужденія о современной войнѣ, въ которой, напримѣръ, для Германіи и Англіи колоніальный вопросъ имѣетъ очень большое значеніе.

Особнякомъ стоитъ книжка Легковой «Голландія».

Такимъ образомъ разсматриваемая серія, какъ видимъ, даетъ дѣйствительно очень полный запасъ свѣдѣній, необходимыхъ для сознательнаго отношенія къ текущимъ событіямъ.

Однако слѣдуетъ отмѣтить, что не всѣ брошюры Исторической комиссіи по изложенію, языку, одинаковы. Въ серіи есть брошюры, написанныя очень просто и доступно для широкихъ массъ, но на ряду съ такими имѣются и написанныя болѣе тяжело, отвлеченно (въ родѣ книжекъ Волгина, Лодыженскаго, Тѣлеснина, Казимирова). Такія брошюры, несомнѣнно, требуютъ отъ читателя нѣкоторой предварительной подготовки, напримѣръ, знакомства съ исторіей, или просто привычки къ серьезному чтенію. Ученикъ средней школы—среднихъ и высшихъ классовъ ея—во всякомъ случаѣ можетъ смѣло взять каждую изъ брошюръ данной серіи, и мы думаемъ, что онъ будетъ скорѣе всего ея читателемъ.

Наиболѣе доступными и потому наиболѣе отвѣчающими цѣли изданія брошюрами мы считаемъ принадлежащія Рябинину, Терешковичъ, Пименовой, Нюбергъ, Якушкину, Уланову, Дилевской, Жаворонкову, Катаеву, Маргулисъ.

Издательство «Русское слово» серію своихъ брошюръ подъ названіемъ «Наши друзья и враги» постаралось сдѣлать болѣе общедоступной какъ по языку, такъ по объему и даже по цѣнѣ. Это скорѣе—листки, чѣмъ книжки, всѣ одинаково стоящія по 5 к. Изложеніе очень простое, но все же

слишкомъ элементарное. На печатномъ листѣ, при строгой выборкѣ, можно было бы дать болѣе значительное содержаніе, чѣмъ даютъ книжки — особенно о Франіи и Австро-Венгріи. Нельзя также отдѣлываться общими мѣстами въ родѣ: «Наука въ Англіи поставлена очень высоко», «литература изъ первыхъ въ свѣтѣ» и т. п. Общій недостатокъ всѣхъ брошюрокъ, что онѣ разсматриваютъ союзныя и враждебныя намъ державы изолированно, почти не выясняя ихъ взаимоотношеній съ Россіей. Лучшія въ серіи—о Бельгіи и Германіи. Въ первой дается цѣльное представленіе о бельгійцѣ, какъ культурномъ труженикѣ, во второй—отлично выяснена промышленная и военная мощь Германіи. Въ брошюрѣ, посвященной Сербіи и Черногоріи, кратко дано все существенное.

Серія брошюръ «Война и культура» въ изданіи Сытина разсчитана скорѣе на тѣсный, избранный, чѣмъ широкій кругъ читателей. Современные вопросы, связанные съ войной, авторами толкуются подъ угломъ того религіозно-философскаго общества, къ которому принадлежатъ и гдѣ выступаютъ авторы этихъ книжекъ. Взгляды ихъ, напримѣръ, Е. Трубецкого («Смыслъ войны»), какъ всегда интересны своей оригинальностью, но парадоксальны и могутъ быть оцѣнены далеко не всякимъ.

Изъ отдѣльныхъ брошюръ, связанныхъ съ современной войной, отмѣтимъ нѣсколько, посвященныхъ Галиціи. Это—во-первыхъ, книга Катаева «Даніилъ Романовичъ Галицкій» (изд. «Школа»), доступно и довольно живо излагающая ранній періодъ самостоятельнаго существованія Галиціи, въ связи съ личностью князя Даніила. Затѣмъ И. Муринова «Исторія Галиціи», перев. съ галицко-русскаго (изд. Карчагина); въ первой части дается очеркъ исторіи Галиціи — краткій, доходящій до конспективности; во второй—современное состояніе, выходъ изъ котораго авторъ видитъ въ возсоединеніи съ Россіей. Написана неспокойно. Книжка Бурчака «Галиція» (изд. «Читатель») даетъ полный географическій и историческій очеркъ Галиціи вплоть до настоящаго времени и главные моменты въ борьбѣ галичанъ за

свою самобытность. Если бы не отвлеченный языкъ книжки, она могла бы разсчитывать на очень широкое распространеніе, въ виду своей содержательности. Наконецъ, исторіи Галиціи посвящена книжка В. Л. въ изданіи дѣтскаго журнала «Семья и Школа», подробно, но сухо написанная.

Однимъ словомъ, Галиціи посчастливилось. По исторіи ея вышло очень много книжекъ. Въ иномъ положеніи оказалась ея соплеменница—Угорская Русь, которой посвящена единственно въ серіи Некрасова книжка Богдановича, и притомъ мало удовлетворительная по содержанію и по формѣ.

В. Алексѣевъ.

Протоколы засѣданій Исторической Комиссіи при Уч. Отдѣлѣ Общ. Р. Т. Зн. по вопросамъ преподаванія исторіи.

Засѣданіе 28 ноября 1914 года.

Заслушанъ докладъ И. М. Катаева «Обзоръ новѣйшихъ теченій въ преподаваніи исторіи. Элементарный курсъ».

Основное содержаніе доклада сводится къ слѣдующему. Несмотря на крайне неблагопріятныя внѣшнія условія, въ послѣднее десятилѣтіе въ области методики исторіи элементарнаго курса сдѣлано довольно много. Въ изученіе вопроса внесено много если не радикально новаго, то такого элемента и матеріала, при помощи котораго можно осуществить на практикѣ принципы, провозглашенные отчасти еще ранѣе. Положеніе преподавателя элементарнаго курса за послѣднія 5—6 лѣтъ существеннымъ образомъ измѣнилось. Если раньше приходилось констатировать полную растерянность преподавателя, становившагося въ тупикъ предъ вопросомъ, что и какъ преподавать дѣтямъ 10—12-лѣтняго возраста, то теперь тотъ же преподаватель можетъ найти въ методической и учебной литературѣ обстоятельныя указанія по этому вопросу. На основаніи анализа трудовъ проф. Яроцкаго, гг. Иванова, Звягинцева, Знаменскаго, Уланова докладчикъ приходитъ къ слѣдующ. выводамъ:

1) При наличномъ запасѣ современныхъ методическихъ, учебныхъ и наглядныхъ пособій представляется осуществимымъ научный элементарный курсъ русской исторіи, уясняющій основные моменты эволюціи въ жизни русскаго народа.

Въ начальной школѣ такой курсъ осуществимъ при условіи четырехлѣтняго обученія при 2 недѣльныхъ часахъ исторіи, какъ самостоятельнаго предмета въ 3 и 4 отдѣленіи.

2) Программа элементарнаго курса должна представлять систематически выдержанный, законченный курсъ, освѣщающій по эпохамъ культурно-общественную и политическую жизнь народа.

3) «Мѣстный элементъ» желателенъ и примѣнимъ въ томъ смыслѣ, что онъ даетъ матеріалъ для начальныхъ вступительныхъ бесѣдъ къ историческому курсу и служить исходнымъ моментомъ, по мѣрѣ возможности, въ дальнѣйшихъ бесѣдахъ, не нарушая въ основѣ общаго курса исторіи [1]).

По заслушаніи доклада начались пренія.

В. И. Ананьинъ указалъ, что, по его мнѣнію, докладчикъ, а также и составители методикъ по исторіи не разграничиваютъ среднюю школу отъ начальныхъ училищъ, въ то время какъ и начальныхъ школъ имѣется нѣсколько типовъ. Въ виду всего этого въ ихъ изложеніи происходитъ также смѣшеніе различныхъ методовъ преподаванія исторіи. Вообще же ему кажется, что докладчикъ и составители методикъ недостаточно детально знакомы съ начальной школой, съ практикой преподаванія въ ней, и въ виду этого строятъ свои выводы на теоретическихъ основаніяхъ.

В. Я. Улановъ отвѣтилъ, что докладчикъ прекрасно освѣдомленъ съ практикой и методами преподаванія исторіи въ начальной школѣ, и что его докладъ имѣетъ освѣдомительное значеніе. Что же касается составителей методикъ, то одинъ изъ нихъ Е. А. Звягинцевъ самъ дѣятель земской школы и, что онъ, В. Я. Улановъ, преподаетъ въ высшей начальной школѣ и, составляя свою методику, находился въ ближайшемъ общеніи съ работниками начальной школы.

Въ своей работѣ И. М. Катаевъ далъ эволюцію методовъ преподаванія исторіи и съ большинствомъ его тезисовъ нельзя не согласиться. Слѣдовало бы только еще болѣе разграничить методы преподаванія исторіи въ средней школѣ отъ мето-

---

[1]) Докладъ напечатанъ въ Вѣстн. Восп. 1915 г., мартъ.

довъ преподаванія ея въ школѣ начальной. Въ начальной школѣ это курсъ завершонный, въ средней школѣ—пропедевтическій. Что же касается методики, составленной В. Я. Улановымъ, то авторъ ея имѣлъ въ виду въ теоретической части указать, къ чему слѣдуетъ стремиться преподавателю, достигая предѣльной высоты знаній его учениковъ; во II части—практической излагаются способы примѣненія этихъ указаній при обычныхъ условіяхъ преподаванія. Что же касается программы, данной въ методикѣ, то учителя-практики упрекаютъ автора въ ея обширности, между тѣмъ какъ докладчикъ нашелъ въ ней пробѣлы. Такъ, напр., трудно трактовать научно тему о Смутѣ, которая при этомъ условіи зяняла бы $^1/_3$ курса. Значеніе мѣстнаго элемента въ программѣ не преувеличено, мѣстный элементъ только вплетается въ общій курсъ. Нельзя согласиться съ мнѣніемъ Е. А. Звягинцева, высказаннымъ въ его методикѣ. Онъ предлагаетъ вести курсъ по явленіямъ экономическаго быта, давать исторію отдѣльнаго явленія въ его процессѣ. Методика Н. М. Никольскаго—это учебникъ для 8-го класса епархіальнаго училища, ея достоинства въ томъ, что она написана хорошимъ языкомъ и что въ ней нѣтъ ошибокъ. Что же касается статьи по методикѣ Знаменскаго, то докладчикъ не дооцѣнилъ ея значенія.

Д. А. Жариновъ сказалъ, что у него отъ доклада И. М. Катаева сложилось совсѣмъ иное впечатлѣніе, чѣмъ у В. И. Ананьина. Составители методикъ и авторъ доклада вполнѣ и детально изучили затрагиваемые ими вопросы; но, по мнѣнію Д. А. Жаринова, задачи элементарнаго курса въ средней школѣ и начальной вовсе не должны быть одинаковы. Въ начальной школѣ это курсъ исчерпывающій и законченный, въ то время какъ въ средней школѣ элементарный курсъ пропедевтическій, строящій фундаментъ для научнаго курса, который преподается въ старшихъ классахъ. Поэтому въ средней школѣ при прохожденіи элементарнаго курса не зачѣмъ задаваться трудными задачами. Въ пропедевтическомъ курсѣ, нуждающемся въ конкретизаціи, необходимо выдвигать также и эпизодъ, біографію. Что же касается курса начальной школы, то ему надо оставить его научныя задачи.

Вообще же въ виду того, что анкета о методахъ преподаванія исторіи, предпринятая Исторической Комиссіей, не оправдала возложенныхъ на нее надеждъ, теперь было бы очень желательно посвятить нѣсколько засѣданій обсужденію методологическихъ вопросовъ, какъ, напр. 1) какой изъ существующихъ учебниковъ наиболѣе подходитъ къ элементарному курсу 2) какія хрестоматіи подходятъ къ элемент. курсу 3) наглядныя пособія, 4) карты, 5) внѣкласное чтеніе, 6) письменныя работы.

А. А. Фортунатовъ считалъ бы непедагогичной всякую попытку допустить научную исторію въ начальную школу и также высказался бы противъ научнаго курса въ средней школѣ, потому что научный курсъ въ томъ случаѣ, если ученикъ не проработаетъ его по первоисточникамъ самостоятельно, сведется къ заучиванію чужихъ выводовъ. Дать упрощенный научный курсъ также нельзя. Въ виду того, что каждый возрастъ имѣетъ свои права, надо дать курсъ, соотвѣтствующій запросамъ дѣтской души. Дать прошлое съ точки зрѣнія эстетической, схватить наиболѣе яркія черты эпохъ и помнить при этомъ, что дѣти прежде всего воспринимаютъ жизнь въ видѣ личностей и движенія. Соціальную подкладку, напр., Смутнаго времени можно затронуть, но въ рядѣ драматическихъ эпизодовъ, спеціально же задаваться цѣлью изобразить жизнь массы и бытъ врядъ ли слѣдуетъ. Главная задача—это дать прошлую жизнь въ рядѣ яркихъ драматическихъ эпизодовъ, пользуясь даже для этого, какъ матеріаломъ, историческимъ анекдотомъ, если онъ только доброкачественъ.

Б. Н. Жаворонковъ указалъ, что элементарный курсъ вообще въ методикахъ все еще недостаточно разработанъ. Что же касается программъ, то въ виду того, что ребенокъ мыслитъ образами, невольно ставится вопросъ, правильно ли вообще начинать прохожденіе исторіи въ младшихъ классахъ и не нужно ли тогда измѣнить программу. Не нужно ли элементарно-пропедевтическій курсъ проходить въ III классѣ, такъ какъ теперь, проходя Грецію, приходится убѣдиться, что ученикамъ этотъ курсъ труденъ. Подходящая программа

по элементарному курсу изложена въ брошюрѣ Педагогическаго общества.

Что же касается метода, то самый главный методъ—это наглядный и драматическаго разсказа. Въ старшихъ классахъ отношеніе къ картинамъ уже другое, но этотъ вопросъ мало затронутъ въ докладѣ.

П. А. Будринъ обратилъ вниманіе на то, что въ докладѣ опущенъ цѣлый рядъ методикъ, напр. Покотило, Кулжинскаго, Влахопулова. Методика Желтова и Токина разбирается наряду съ другими методиками, отличными отъ нея по своему міровоззрѣнію. Въ методикѣ В. Я. Уланова нѣтъ отдѣла объ учебныхъ пособіяхъ, нѣтъ сравнительной оцѣнки учебниковъ, нѣтъ детальной разработки уроковъ. П. А. Будринъ не согласенъ съ предыдущими ораторами относительно метода изложенія исторіи въ видѣ драматическихъ эпизодовъ; при такомъ изложеніи ученикъ вынесетъ мало знаній.

В. Я. Улановъ указалъ, что оппоненты подходили съ разныхъ точекъ зрѣнія къ докладу И. М. Катаева. Д. А. Жариновъ указывалъ на необходимость пропедевтическаго курса въ средней школѣ, но при этомъ упустилъ изъ виду программу. И. М. Катаевъ также не выдвинулъ въ своемъ докладѣ вопроса о существующихъ программахъ, не указалъ въ связи съ разборомъ статьи Яроцкаго программъ 1913 года, которыя имѣли такое большое значеніе и повлекли за собой выходъ въ свѣтъ цѣлаго ряда учебниковъ. А затѣмъ, отвѣчая П. А. Будрину, пояснилъ, что въ своей методикѣ онъ отвелъ въ концѣ книги много мѣста указаніямъ наглядныхъ и учебныхъ пособій.

В. Н. Бочкаревъ, резюмируя возраженія, указалъ, что во всѣхъ возраженіяхъ выдвигается 2 момента. Элементарный курсъ можетъ быть разсмотрѣнъ съ разныхъ точекъ зрѣнія: средней и начальной школы. Въ начальной школѣ надо дать краткое осмысленіе историческаго процесса, гражданское воспитаніе должно быть на первомъ планѣ. Въ средней школѣ, въ I и II классѣ, изложеніе должно быть драматизирующимъ, ограничиваясь бытовымъ элементомъ. Программа И. М. Катаева и В. Я. Уланова наиболѣе пригодны

для начальной школы. Несмотря однако на разницу курса, цѣлый рядъ задачъ у обѣихъ школъ общій; въ той и другой школѣ на первомъ планѣ долженъ быть поставленъ процессъ эволюціи.

В. И. Ананьинъ сказалъ, что со словъ В. Н. Бочкарева понялъ, что рѣчь идетъ о 3-хъ и 4-хъ классныхъ начальныхъ школахъ; нельзя-же ихъ равнять со школами другого типа. Не совсѣмъ понятно, какую изъ всѣхъ этихъ начальныхъ школъ имѣлъ въ виду И. М. Катаевъ въ своемъ докладѣ. Программу для каждаго типа начальной школы слѣдуетъ вырабатывать при содѣйствіи учителей начальныхъ школъ, при чемъ программу не максимальную, а минимальную, и при этомъ для каждаго типа начальной школы программу особую.

Ю. А. Тиличеевъ высказался вообще за пересмотръ программъ по исторіи въ средней школѣ.

И. М. Катаевъ, отвѣчая своимъ оппонентамъ, указалъ В. И. Ананьину, что въ своемъ докладѣ опредѣленно имѣлъ въ виду четырехгодичную начальную школу. Научный курсъ исторіи въ такой школѣ, по мнѣнію И. М. Катаева, вполнѣ осуществимъ при наличности особыхъ часовъ. Этотъ курсъ, въ которомъ можетъ быть отмѣченъ и мѣстный элементъ, не долженъ, какъ и согласился съ докладчикомъ В. Я. Улановъ, подавляться мѣстнымъ элементомъ. Книга Жаринова и Никольскаго «Былое вокругъ насъ» представляетъ интересный опытъ восхожденія отъ мѣстной исторіи; книга можетъ служить прекраснымъ школьнымъ пособіемъ, но въ той мѣрѣ, поскольку она претендуетъ на общій курсъ, она неудачна, что и было уже выяснено въ Исторической Комиссіи. Нѣкоторымъ отдѣламъ исторіи какъ, напр., Смутѣ, необходимо удѣлить больше мѣста и вниманія, чѣмъ это полагаетъ В. Я. Улановъ; научное изложеніе ея займетъ бесѣдъ 6; пополненіе программы В. Я. Уланова вполнѣ возможно, что показываетъ простой ариѳметическій подсчетъ количества уроковъ при 2 недѣльныхъ часахъ.

Вопросъ о министерскихъ программахъ въ докладѣ опущенъ: по существу программы мало коснулись элементарнаго

курса, программы же для старшихъ классовъ будутъ затронуты въ связи съ обозрѣніемъ методовъ преподаванія исторіи въ старшихъ классахъ.

Что же касается возраженій Д. А. Жаринова и А. А. Фортунатова, то оба оппонента слишкомъ низко оцѣниваютъ дѣтей. Запросы у дѣтей есть, и они могутъ быть удовлетворены болѣе глубоко и серьезно. Біографію давать полезно, но нельзя на ней строить весь курсъ. Научность курса будетъ обусловлена тѣмъ, поскольку въ него въ доступной и конкретной формѣ будутъ введены элементы политическіе и соціальные. Докладчикъ спрашиваетъ, можно ли обойти безъ такихъ вопросовъ, какъ вѣче, земскіе соборы, служилые люди, крѣпостное право, движеніе Стеньки Разина и т. п. Если нѣтъ, то, слѣдовательно, его утвержденіе правильно. Давать выводы необходимо, не могутъ же ученики даже и въ старшихъ классахъ сами прорабатывать первоисточники. Такимъ образомъ, учитель всегда стоитъ на извѣстной догматической почвѣ.

Что же касается элементарнаго курса, то между начальной школой и младшими классами средней школы, по мнѣнію И. М. Катаева, существенной разницы ни въ цѣляхъ, ни въ методахъ нѣтъ. Цѣль—это дать пониманіе настоящаго политическаго и общественнаго строя въ процессѣ его развитія изъ прошлаго, а изъ методовъ наглядность—на первомъ планѣ, развѣ только что курсъ начальной школы требуетъ нѣсколько большей законченности. Элементарный курсъ въ средней школѣ не долженъ быть пропедевтическимъ. Зачѣмъ предвосхищать цѣли и содержаніе курса старшихъ классовъ, зачѣмъ прилагать особыя усилія для того, чтобы дѣти запасались фактическимъ матеріаломъ и заранѣе были заинтересованы прохожденіемъ старшаго курса, когда это само собой должно приложиться при правильной постановкѣ курса старшихъ классовъ.

Отвѣчая Б. Н. Жаворонкову, И. М. Катаевъ согласился, что вопросъ о перенесеніи элементарнаго курса въ III классъ вопросъ важный. Подходящихъ программъ мало, программа Педагогическаго о-ва не пріемлема, самая цѣлесообразная программа, предложенная В. Я. Улановымъ.

На замѣчанія П. А. Будрина И. М. Катаева отвѣтилъ, что опустилъ въ своемъ докладѣ методики Покотило и др., потому что онѣ касаются старшихъ классовъ, и не говорилъ о брошюрѣ Педагогическаго о-ва, такъ какъ она вышла раньше 1901 года, а докладъ касается трудовъ, вышедшихъ за послѣднее десятилѣтіе.

По заслушаніи отвѣта И. М. Катаева присутствующіе обмѣнялись еще цѣлымъ рядомъ мнѣній.

Въ заключеніе В. Я. Улановъ внесъ слѣдующее предложеніе: прочесть нѣсколько докладовъ о преподаваніи исторіи въ начальной школѣ въ присутствіи учителей начальной школы въ Отдѣлѣ начальнаго образованія при Педагогическомъ кружкѣ.

Предложеніе В. Я. Уланова было принято.

Засѣданіе 20 февраля 1915 г.

Заслушанъ докладъ Б. Н. Жаворонкова «Принципъ наглядности въ преподаваніи исторіи въ связи съ разборомъ новѣйшихъ наглядныхъ пособій» [1]).

По заслушаніи доклада начались пренія.

И. М. Катаевъ сказалъ, что этотъ докладъ является вполнѣ своевременнымъ; принципъ наглядности получилъ широкое теоретическое признаніе; начинаютъ даже говорить о злоупотребленіи этимъ принципомъ, чего, конечно, на практикѣ совсѣмъ нѣтъ. Интересно сдѣланное докладчикомъ сопоставленіе нашихъ наглядныхъ пособій съ иностранными; пріятно отмѣтить, что русскіе пособія стоятъ на должной высотѣ. Вполнѣ соглашается съ докладчикомъ въ томъ, что имъ сказано о цѣляхъ и о методахъ пользованія картинами. Однако не соглашается со сказаннымъ относительно эпизодическихъ картинъ: эпизодъ въ картинѣ можно сопоставить съ примѣненіемъ беллетристики и біографіи въ исторіи. Почему бы, проанализировавъ отдѣльно предметы быта по картинамъ, напр., Цыбульскаго, не слить потомъ ихъ вмѣстѣ

---

[1]) Докладъ напечатанъ выше.

въ картинѣ эпизодическаго характера, какъ это сдѣлано, наприм., у Ломейера. Если такая картина научна и художественна, то она, несмотря на эпизодичность, нужна и цѣнна, какъ наглядное пособіе. Интересны также картины драматическаго характера и на военные сюжеты.

В. Н. Жаворонковъ отвѣтилъ, что отрицательно относится къ картинамъ эпизодическимъ, такъ какъ, по его мнѣнію, именно онѣ даютъ ту чрезмѣрную наглядность, противъ которой слышны порой уже возраженія. Картина эпизодическая является только иллюстраціей пройденнаго, а чрезмѣрное облегченіе запоминанія вредно отзывается на самодѣятельности учащихся. Картину эпизодическаго характера нельзя проработать въ классѣ, только же иллюстрація курса не нужна и вредна, такъ какъ является мнемоническимъ пріемомъ.

И. М. Катаевъ возразилъ, что эпизодъ весьма часто сливается съ культурно-бытовымъ матеріаломъ, и потому можетъ быть проработанъ; очень трудно провести рѣзкую грань между ними.

Б. Н. Жаворонковъ отвѣтилъ, что такую грань провести не такъ трудно, если искать въ эпизодѣ культурно-бытового характера — типичности; противъ такой картины, въ которой эпизодъ сливается съ типичнымъ культурно-бытовымъ матеріаломъ, онъ не возражаетъ.

Далѣе И. М. Катаевъ отмѣтилъ, что не слѣдовало бы изгонять картинъ батальнаго содержанія; несомнѣнно картины, если таковыя будутъ, посвященныя теперешней войнѣ 1914—1915 г., представятъ большой интересъ (дредноуты, аэропланы, отдѣльные моменты боевъ подъ Варшавой, Дарданеллы и пр.).

Б. Н. Жаворонковъ отвѣтилъ, что онъ допускаетъ картину батальнаго содержанія, если она типична и не изображаетъ ужасовъ войны, но что такихъ картинъ почти нѣтъ, можетъ быть потому, что изобразить сраженіе такъ, чтобъ это изображеніе было умѣстно въ школѣ, пожалуй, невозможно.

В. Н. Бочкаревъ тоже не согласился съ высказаннымъ докладчикомъ отрицательнымъ отношеніемъ къ эпизоду. Если

возможно иллюстрировать беллетристикой историческій матеріалъ, то почему отрицать иллюстрацію картиной? Если эпизодическая картина исторична, если съ психологической стороны моментъ схваченъ вѣрно, то такая картина равна художественному слову. Эпизодъ нуженъ, но долженъ быть художественно выполненъ.

Б. Н. Жаворонковъ возражалъ В. Н. Бочкареву, продолжая настаивать, что эпизодъ заслуживаетъ отрицательнаго отношенія въ томъ случаѣ, если онъ не слитъ съ культурно-бытовымъ матеріаломъ. Надъ беллетристическимъ матеріаломъ можно поработать съ учениками въ классѣ. Что же можетъ дать эпизодъ, такая, напримѣръ, картина, какъ «переходъ Суворова черезъ Альпы», кол. Гречушкина, на которой изображенъ снѣговой скатъ, сѣдой косматый старикъ и кучка солдатъ? Безъ разсказа преподавателя и его подробныхъ объясненій она ничего не дастъ.

В. Н. Бочкаревъ отвѣтилъ, что эта картина фиксируетъ очень важный историческій моментъ и подчеркиваетъ большой стратегическій талантъ Суворова.

Б. Н. Жаворонковъ отвѣтилъ, что лучше показать фотографію Чертова моста и портретъ Суворова, чтобы убѣдить учениковъ въ талантѣ Суворова и важности момента перехода черезъ Альпы.

Гость г. Измайловъ просилъ докладчика разъяснить болѣе подробно пріемы пользованія картинами. Въ провинціи наглядность проведена широко, но какъ разработать имѣющіяся въ учебномъ заведеніи пособія въ томъ случаѣ, если къ нимъ нѣтъ объяснительнаго текста? Этотъ вопросъ не затронутъ въ докладѣ. Что касается анализа картины въ классѣ, то въ этомъ еще не усматривается принципа трудового, о которомъ говоритъ докладчикъ. Какъ же разрабатывать картину? Въ какомъ соотношеніи должны быть археологія, быть, эпизодъ? Что касается метода разработки картинъ Лависса и Пармантье, то это скорѣе пріемы для выработки рѣчи; кромѣ того картины эти неудобны, такъ какъ вниманіе ученика будетъ разсѣиваться, благодаря дробности ихъ сюжетовъ, изображенныхъ сразу на одной картинѣ. При

разборѣ наглядныхъ методовъ почему-то докладчикомъ вовсе не затронуты волшебный фонарь, не упомянуты также экскурсіи. Картины Цыбульскаго не возбуждаютъ такого интереса, какъ картины Лемана.

Б. Н. Жаворонковъ сказалъ, что пріемы работы съ картиною онъ достаточно, по его мнѣнію, разобралъ въ докладѣ. Не вдавался въ подробности потому, что нельзя же не оставлять ничего на долю самодѣятельности преподавателя. Подъ трудовымъ принципомъ имѣлъ въ виду воспроизведеніе источника по картинѣ, возбуждающее самодѣятельность учащагося. Что касается отношенія археологіи, быта и эпизода въ курсѣ, то каждый преподаватель самъ обыкновенно знаетъ, на какую сторону историческаго процесса ему обратить вниманіе. Что же касается картинъ Лависса, то согласенъ съ тѣмъ, что распредѣленіе матеріала въ нихъ не удачно. Слѣдовало бы таблицы разбить на отдѣльныя картины большого формата.

О волшебномъ фонарѣ и экскурсіяхъ сознательно не упомянулъ, такъ какъ докладъ спеціально былъ посвященъ картинамъ.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

I. О задачахъ сборниковъ „Вопросы преподаванія исторіи“. 1—7

II. Проблема подготовки учителя исторіи для средней школы въ Россіи въ прошломъ и настоящемъ. *Н. Г. Тарасова.* 8—30

III. Программы Министерства Нар. Просв. по исторіи для гимназій 1913 г. *Русская исторія. И. М. Катаева* . 31—50

IV. Программы Министерства Нар. Просв. по исторіи для гимназій 1913 г. *Всеобщая исторія. Г. К. Вебера* . . 51—83

V. Обзоръ программъ по исторіи въ начальной школѣ. *В. Я. Уланова* . . . . . 84—119

VI. Принципъ наглядности въ преподаваніи исторіи и новыя наглядныя пособія. *Б. Н. Жаворонкова* . . . . . 120—155

VII. Возможно и желательно ли теперь вводить въ школу историческій кинематографъ. *В. Я. Уланова* . . . . 156—162

VIII. Образовательныя экскурсіи. *Д. А. Жаринова* . . . . . 163—180

IX. Опытъ работы съ классомъ по исторической хрестоматіи. *А. К. Кабанова* . . . . . 181—188

X. О примѣненіи источниковъ при преподаваніи древней исторіи. *Н. М. Никольскаго* . . . . . 189—200

XI. Обзоръ учебниковъ для пропедевтическаго курса всеобщей исторіи. *Г. К. Вебера* . . . . . 201—227

XII. Научно-популярная литература о войнѣ и по поводу войны. *В. П. Алексѣева* . . . . . 228—244

XIII. Протоколы засѣданій Исторической Комиссіи при Уч. Отд. О. Р. Т. З. по вопросамъ преподаванія исторіи . 245—255